

Elina Juntunen & Lotta Juntunen

**ESIKOULUIKÄISTEN LASTEN KOKEMUKSIA
PÄIVÄKOTIKIUSAAMISESTA**

ESIKOULUIKÄISTEN LASTEN KOKEMUKSIA PÄIVÄKOTIKIUSAAMISESTA



Elina Juntunen
Lotta Juntunen
Opinnäytetyö
Kevät 2012
Sosiaalialan koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu
Sosiaali-alan koulutusohjelma

Tekijät: Juntunen Elina & Juntunen Lotta

Opinnäytetyön nimi: Esikouluikäisten lasten kokemuksia päiväkotikiusaamisesta

Työn ohjaajat: Suokas Riikka & Vanhala Aira

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2012 Sivumäärä: 71+4 liitesivua

Opinnäytetyömme tutkimuskysymys oli, millaisia kokemuksia esikouluikäisillä lapsilla on päiväkotikiusaamisesta. Aihetta on alettu hiljattain tutkia enemmän, koska kiusaamista on todettu tapahtuvan jo päiväkodissa. Tarkoituksenamme oli kvalitatiivisin ja lapsilähtöisin menetelmin tuottaa tietoa lapsen kiusaamiskokemuksesta. Saaduista tuloksista voi olla hyötyä varhaiskasvatuksen työntekijöille kiusaamisen tunnistamisessa, siihen puuttumisessa ja ennaltaehkäisyssä. Opinnäytteen tavoitteena oli syventää omaa tietouttamme lapsen kokemusmaailmasta ja kehittää ammatillisuuttamme sekä lapsilähtöistä työtötämme.

Tutkimukseen osallistui yhdeksän esikouluikäistä lasta yhdestä päiväkodista. Aineisto kerättiin satuun pohjautuvien lasten omien piirrosten sekä saduttamisen avulla. Piirroksia tuli yhdeksän kappaletta, joita käytimme opinnäytetyömme kuvittamiseen sekä aineiston havainnollistamiseen. Saduttamalla tarinoita kertyi yhteensä kahdeksan, jotka analysoimme hyödyntäen narratiivisen analyysin keinoja.

Tutkimuksessamme ilmeni, että eritoten fyysinen väkivalta, kuten lyöminen, on lasten mielestä kiusaamista. Henkistä väkivaltaa puolestaan edusti toiselle rumasti puhuminen sekä väkivallalla uhkaaminen. Kiusaamistilanteet tuottavat lapsessa vihaa ja pahaa mieltä, joka näyttäytyy itkemisenä. Kiusaamistilanteet ratkaisi usein joku riidan kolmas osapuoli, muutamassa tarinassa opettaja tai toinen lapsi. Riita sovittiin pyytämällä anteeksi.

Lapsi tarvitsee tukea kiusaamistilanteita kohdatessaan, mielellään aikuiselta henkilöltä. Tieto siitä, että aikuinen on läsnä ja puuttuu kiusaamiseen, voi tuoda lapselle turvallisuudentunnetta ja ymmärrystä siitä, mikä on oikein ja mikä väärin.

Asiasanat: kokemukset, kiusaaminen, lapsikeskeisyys, sadutus, narratiivisuus, päivähoito, varhaiskasvatus

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences

Degree Programme in Social Services

Authors: Juntunen Elina & Juntunen Lotta

Title: Preschool-aged children's experiences about bullying in kindergarten

Supervisors: Suokas Riikka & Vanhala Aira

Submission date: Spring 2012

Pages: 71+4 appendices

The purpose of this study was to examine what thoughts six-year-old children have about bullying in kindergarten utilising qualitative and child orientated methods. This is an important topic since recent studies indicate that bullying already exists in kindergartens. Further, this study helps people working with children to recognize, intervene and prevent bullying and also extend our own professional insight into children's way of thinking and develop our child-oriented methods in early childhood education.

Nine pre-school-aged children participated in this study. The study was put into practice using qualitative methods and child orientation. The data was collected utilizing storytelling, drawings and story crafting. The participants produced nine drawings which were used in illustrating and demonstrating the data. Furthermore, the participants produced eight stories that were analyzed using narrative analysis.

The findings reveal that children especially consider physical violence, for example hitting, being bullying. Threatening with violence and speaking ill to each other were seen as mental violence. It is also found out that bullying makes children feel both angry and sad. Bullying encounters were usually solved by an outsider, normally by the kindergarten teacher or other children. The resolution to the bullying situations was normally to apologise.

When children encounter bullying, support from an adult is needed. Knowing that adults are there for them and will take action if needed may increase children's sense of security and understanding of what is right and what is wrong.

Keywords: bullying, kindergarten, early childhood education, experiences, story crafting, child orientation, narrative analysis

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	3
ABSTRACT	4
SISÄLLYS	5
1 JOHDANTO.....	6
2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAVOITTEET	7
3 PÄIVÄKOTI KASVUN PAIKKANA.....	9
3.1 Päiväkotikasvatusinstituutina	10
3.2 Esiopetus.....	12
3.3 Esikouluikäinen lapsi.....	13
3.4 Lapsilähtöisyys	16
3.5 Lasten välinen kiusaaminen.....	17
3.6 Aiemmat tutkimukset aiheesta.....	21
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	23
5 AINEISTONKERUU JA ANALYSOINTI	27
5.1 Aineistonkeruu piirrosten ja sadutuksen avulla.....	28
5.2 Narratiivinen aineistonanalyysi	31
6 LASTEN KOKEMUKSIA PÄIVÄKOTIKIUSAAMISESTA.....	35
6.1 Kuvaileva rakenne	36
6.2 Tapahtuman rakenne.....	37
6.3 Arvioiva rakenne	38
6.4 Tyypittämisen rakenne.....	39
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	40
8 POHDINTA	55
8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	60
8.2 Ammatillinen kehittyminen	63
LÄHTEET	67
LIITTEET	72

1 JOHDANTO

Päiväkotikiusaaminen on noussut ajankohtaiseksi ilmiöksi viime vuosina. Sitä on ollut olemassa jo pidemmän aikaa, mutta se on vasta viime aikoina tunnistettu ja sitä on alettu tutkia enemmän. Päiväkotikiusaamisesta on puhuttu medioissa paljon, mutta virallista tutkimustietoa aiheesta on olemassa Suomessa verrattain vähän, kansainvälisesti hiukan enemmän. Mannerheimin Lastensuojeluliiton teettämän kyselyn mukaan päivähoidon työntekijöillä ei ole riittävästi tietoa kiusaamisilmiöstä, joten he tuntevat itsensä kyvyttömiksi puuttumiseen (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 6). Tarve tutkimustiedolle päiväkotikiusaamisesta on siis suuri.

Nykyaikana suuri osa alle kouluikäisistä lapsista on päivähoidossa, joten se muodostaa merkittävän osan heidän arjestaan. Päiväkodin toiminta perustuu valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jonka arvopohjaan kuuluvat muun muassa syrjintäkielto, lasten tasa-arvoisen kohtelun vaatimus, lapsen oikeus elämään ja täysipainoiseen kehittymiseen sekä turvallisiin ihmissuhteisiin. Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11–12.) Mielestämme sekä edellä mainitut arvot että lapsen hyvinvointi ovat uhattuina, jos lapsi joutuu päiväkodissa kokemaan kiusaamista tai kiusaa itse. MLL:n teettämän tutkimuksen (Kirves & Stoor-Grenner 2010) mukaan tehokkaan kiusaamisen ehkäisyn avulla voidaan vaikuttaa merkittävästi lasten hyvinvointiin niin varhaiskasvatuksessa kuin myöhemmin koulussa.

Kiusaamisella on vakavimmat vaikutukset yksilötasolla. Pitkään jatkuessa kiusaaminen voi aiheuttaa henkisiä vaurioita, jotka voivat nousta esiin missä elämänvaiheessa tahansa muun muassa sairaalajaksoina, terapiakäynteinä, sairauslomina ja työkyvyttömyyseläkkeinä. Kyseessä on siis vakava ongelma, joka lopulta tulee yhteiskunnalle kalliiksi. (Hamarus 2008, 79.)

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Tutkimuskysymyksemme oli, millaisia kokemuksia esikouluikäisillä lapsilla on päiväkotikiusaamisesta. Tarkoituksenamme oli kvalitatiivisin ja lapsilähtöisin keinoin tuottaa laadullista ja kuvailevaa tietoa lapsen kiusaamiskokemuksesta päiväkodissa. Tutkimuksemme halusimme syventää jo olemassa olevaa tietoa päiväkotikiusaamisesta, sekä tuoda esille lasten näkökulmaa aiheeseen.

Tarkoituksenamme ei ollut tuottaa määrällistä, yleistettävissä olevaa tietoa kiusaamisesta, vaan keskittyä nimenomaan kuvailemaan lapsen subjektiivista näkökulmaa aiheesta ja siten avata lapsen maailmaa aikuisille. Tutkimuksemme tarkoituksena ei myöskään ollut tutkia, kiusataanko jossakin tietyssä päiväkodissa, vaan lähdimme tekemään tutkimusta sillä oletuksella, että päiväkotikiusaaminen on todistettu ilmiö. Mannerheimin Lastensuojeluliiton teettämän tutkimuksen mukaan kiusaamista esiintyy myös alle kouluikäisten lasten parissa ja se näyttäytyy melko samankaltaisena ilmiönä kuin koulukiusaaminen (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 41–42). Keräsimme aineiston päiväkodin esikouluryhmästä, josta uskoimme löytyvän näkökulmia ja mahdollisesti myös henkilökohtaisia kokemuksia kiusaamisesta.

Opinnäytteemme tavoitteena oli lisätä omaa tietoisuuttamme lapsen ainutkertaisesta kokemusmaailmasta sekä kehittää ammatillisuuttamme ja lapsilähtöistä työotettamme. Saadut tulokset syventävät tietoutta päiväkotikiusaamisesta ilmiönä ja kokemuksena ja sillä tavoin helpottavat ilmiön ennaltaehkäisyä, tunnistamista sekä siihen puuttumista. Lasten arjen laatu voi parantua, kun heidän kanssaan tekemisissä olevien aikuisten tietoisuus lasten kokemusmaailmasta lisääntyy.

Tutkimuksen tekeminen ja siihen liittyvään kirjallisuuteen perehtyminen kehitti sosionomin (AMK) tutkinnon kompetensseja, jotka ovat sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, palvelujärjestelmäosaaminen, yhteiskunnallinen analyysitaito, reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen sekä yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen (Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit, 04/2006). Tutkimuksemme kannalta tärkeimpinä kompetensseina pidämme sosiaalialan eettistä

osaamista, asiakastyön osaamista sekä reflektiivistä kehittämis- ja johtamisosaamista. Tutkimuksen tekeminen edellytti meiltä sosiaalialan arvojen ja ammattieettisten periaatteiden tuntemista ja niiden noudattamista, minkä lisäksi jo itse tutkimusaiheemme oli eettinen valinta, koska tutkimuksessamme tähtäämme kokonaisvaltaiseen lapsilähtöisyyteen.

3 PÄIVÄKOTI KASVUN PAIKKANA

Suomessa kaikilla lapsilla on subjektiivinen oikeus päivähoitoon ja päivähoitoa toteutetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteita sekä päivähoitolakia noudattaen. Esiopetus määriteltiin tavoitteelliseksi toiminnaksi vuonna 2000. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 54–55.) Kunnilla on vastuu järjestää päivähoitoa sekä valvoa yksityistä päivähoitoa. Päivähoidon kehittämisestä, laadusta ja lainsäädännöstä vastaa sosiaali- ja terveysministeriö. Päivähoidon tarkoituksena on edistää lapsen tasapainoista kehitystä turvallisessa hoitoympäristössä, jossa yhdistyvät hoito, kasvatusta ja opetus. Päivähoidossa kunnioitetaan vanhempien toiveita ottamalla huomioon esimerkiksi lapsen kieli, kulttuuri ja uskonnollinen vakaumus. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, hakupäivä 22.5.2011.)

Kunnat vastaavat myös esiopetuksen järjestämisestä. Esiopetuksen tavoitteena on edistää lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa. Tämä toteutuu leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla. Tavoitteena on myös havaita lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat ongelmat, sekä puuttua niihin ja näin ennalta ehkäistä mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Esiopetus on maksutonta ja vapaaehtoista, käytännössä siihen osallistuvat Suomessa jo lähes kaikki siihen oikeutetut lapset. (Opetushallitus, esiopetus 2011, hakupäivä 22.5.2011.)

Varhaiskasvatusta ohjaavat ja määrittelevät muun muassa laki lasten päivähoitosta ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoidon tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö. Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoiton tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta. Edistäessään lapsen kehitystä päivähoiton tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen. (Laki lasten päivähoitosta 1973, 1983, 2a§.)

Tutkimuksemme kannalta oleellisina mainintoina päivähoitolaissa pidimme lapsen oikeutta persoonallisuuden vakaaseen kehittymiseen sekä sosiaaliseen ja tunne-elämän kehittymiseen, positiivisiin ihmissuhteisiin ja ympäristön kunnioittamiseen. Samankaltaisia arvoja esiintyy myös valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa varhaiskasvatuksen päämääräksi on määritelty lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämässä pyritään jokaisen lapsen yksilöllisyyden kunnioittamiseen. Näin luodaan perusta sille, että kukin lapsi voi toimia ja kehittyä omana ainutlaatuisena persoonallisuutenaan. Toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistamisella pyritään siihen, että jokainen lapsi oppii ottamaan muita huomioon ja välittämään toisista. Tavoitteena on lapsen myönteinen suhtautuminen itseensä, toisiin ihmisiin, eri kulttuureihin ja ympäristöihin. Itsenäisyyden asteittainen lisääminen tarkoittaa sitä, että lapsi kykenee ikätasonsa mukaisesti huolehtimaan itsestään ja läheisistään sekä tekemään elämäänsä koskevia päätöksiä ja valintoja. Lapsi kokee iloa huolehtiessaan itsestään ja hän voi luottaa omaan osaamiseensa. Lapsi oppii omatoimisuutta niin, että tarpeellinen huolenpito ja turva ovat kuitenkin koko ajan lähellä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)

Lapsen yksilöllisyyttä ja ominaisia tapoja toimia korostetaan tietoisesti päivähoidon eri toiminnoissa. Varhaiskasvatuksen keskeisiksi arvoiksi ovat muodostuneet käsitykset lapsen yksilöllisyydestä ja ainutkertaisesta persoonallisuudesta. (Alasuutari 2009, 61.) Otimme huomioon nämä varhaiskasvatuksen arvot myös tutkimuksessamme muun muassa arvostamalla lasten yksilöllisiä kokemuksia ja heidän tuottamiensa kertomusten ainutlaatuisuutta.

3.1 Päiväkotiki kasvatusinstituutiona

Päiväkotia voidaan pitää instituutiona, jossa eri toimijat, muun muassa työntekijät, lapset ja vanhemmat muodostavat eri toimijaryhmiä ja ovat keskenään kanssakäymisessä. Instituutioissa on tietyt käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tavat, jotka vaikuttavat sekä toimijoihinsa että ympäristöönsä oman järjestyksensä ja sen asettamien odotusten myötä. Näillä odotuksilla instituutio luo tilan ja mahdollisuuden tietyille toiminnoille ja toi-

mijoiden minuuksille. (Alasuutari 2009, 57.) Toimme tämän instituutio-näkökulman esille siksi, että päiväkotitoiminta on mielestämme järjestäytynyt toimintaympäristö, joka mahdollistaa ja rajoittaa lapsen toimintaa. Nämä ympäristön asettamat odotukset luovat mielestämme rajalliset puitteet, jotka osaltaan ohjaavat lapsen kasvua, kehitystä ja lasten keskinäisen toiminnan ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Myös Strandellin mukaan nykyajan lapsuus on institutionaalistunut ja ikävakioitu. Päiväkodin ja koulun avulla lapset suljetaan oikeaan yhteiskuntaan, mutta samalla osallistumisen ulkopuolelle. Heille osoitetaan varta vasten heidän tarpeilleen suunniteltuja ympäristöjä, joissa heidän tulee kehittyä, oppia tiettyjä asioita ja valmistautua aikuisuuteen. (1995, 8.)

Päivähoito nähdään nykyään osana lapsen kehityksen ja yksilöitymisen prosessia, kun taas aiemmin se oli vain lisänä tai tukena kotikasvatukselle: varhaiskasvatuksesta on muotoutunut osa lapsen normaalia arkea. Lapset viettävät suuren osan arjestaan päivähoitopaikassa, joten sen merkittävyys heidän elämässään on huomattava. Työntekijöillä tulisi olla tiettyä herkkyyttä tunnistaa lapsen tunnetiloja ja sisäistä maailmaa. (Alasuutari 2009, 60.) Lapsen tuleminen vertaisryhmänsä torjumaksi on usein yhteydessä nuoruus- tai aikuisiän sosiaaliseen sopeutumattomuuteen, sillä muun muassa se, mitä ihminen merkitsee muille, auttaa häntä kehittymään omaksi itsekseen (Strandell 1995, 51).

Päiväkotitoiminta on haastava yhteisö lapsen näkökulmasta tarkasteltuna. Lapsen on löydettävä oma paikkansa ryhmässä ja suhteessa niin aikuisiin kuin lapsiinkin, mutta toisaalta oltava oma itsensä omine toiveineen, haluineen ja ajatuksineen. Päiväkodin sosiaalinen elämä koostuu kohtaamisista toisten lasten ja aikuisten kanssa muuttuvissa kokoonpanoissa, kuten erilaisissa pienryhmissä. Päivän aikana lapset siirtyvät paikasta ja toiminnasta toiseen samanaikaisesti ja rutiininomaisesti, mutta nämä siirtymiset sisältävät paljon sellaista toimintaa, mikä on usein aikuiselle täysin huomaamaton. Lapset ovat jatkuvassa liikkeessä luoden uusia kontakteja asioista neuvotellen ja kiistellen, yhdessä rakennettua leikkiä organisoiden ja suojellen. Hyväksytyksi tuleminen ja ystävyssuhteiden solmiminen ovat merkittäviä lapsuusiän kehitystehtäviä ja tapa, jolla lapsi niissä onnistuu, voi kertoa jotakin hänen sosiaalisista kyvyistään ja sopeutumisestaan. Hyväksytyksi tuleminen ryhmässä ja läheiset ystävyssuhteet edistävät positiivista kehitystä ja suojaavat lasta erinäisiltä vaikeuksilta kaverisuhteissa. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 102–103; Helenius 2008, 58.) Koemme päiväkodin olevan paikka, jossa lapsi oppii, kokee ja tuntee asioita, onnistuu ja epäonnistuu sekä harjoittelee sosiaalisia taitojaan suh-

teessa muuhun ryhmään. Nämä asiat ja lapsen saama palaute omasta toiminnastaan ovat osana lapsen minuuden muotoutumisessa.

3.2 Esiopetus

Esiopetuksen tarkoituksena on tukea lapsen yksilöllistä oppimista ja edistää lapsen kouluvalmiuksia. Esiopetuksen kunnalliset yksikkökohtaiset opetussuunnitelmat pohjautuvat valtakunnallisiin perusteisiin. (Opetushallitus, esiopetus 2011, hakupäivä 6.11.2011.) Esiopetuksen perustehtävään kuuluu tukea lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettiseen vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä ohjata häntä vastuulliseen toimintaan, yhteisesti hyväksyttyjen sääntöjen noudattamiseen ja toisten ihmisten arvostamiseen. Näitä arvoja toteutetaan tukemalla lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä pyritään mahdollisten vaikeuksien ennaltaehkäisyyn. (Opetushallitus, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6.)

Esiopetuksessa työskentelyn ja tuen perustana ovat kodin kanssa yhdessä sovitut tavoitteet, jotka tukevat lapsen perusturvallisuutta sekä kokonaisvaltaista kasvua. Lapsen myönteistä minäkuva ja tervettä itsetunnon kehittymistä tuetaan ensisijaisesti samalla huolehtien tasavertaisesta jäsenyydestä ryhmässä. Työskentely on leikinomaista, lapsen ikätasoon sopivaa ryhmä- ja yksilötoimintaa. Tarjoamalla haasteita ja antamalla kehittymistä edistävää ohjausta ja tukea lapsia kannustetaan aloitteellisuuteen ja vastuullisuuteen. Myönteisillä oppimiskokemuksilla ja kannustavalla palautteella sekä monipuolisella vuorovaikutuksella mahdollistetaan lapsen terveen itsetunnon vahvistuminen. (Opetushallitus, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 18–19.)

Esiopetuksessa lapsi oppii hallitsemaan elämänsä ja jäsentämään kokemuksiaan kasvu- ja oppimisympäristön sekä muiden lasten ja aikuisten tarjoaman tuen avulla. Pedagogiset vuorovaikutteiset toiminnot syventävät lapsen omakohtaisia kokemuksia ja havaintoja asioista, ilmiöistä sekä tapahtumista. Esiopetus pyrkii monipuolistamaan lapsen toimintoja häntä motivoivalla tavalla, mikä edellyttää opettajalta lapsen ymmärtämistä ja kohtaamista lapsena, jolla on oikeus oppimiseen ja opiskeluun kehityksensä sekä edellytystensä mukaan. (Aho 2001, 7.)

3.3 Esikouluikäinen lapsi

Kuusivuotiaan ominaisten toimintatapojen ymmärtäminen ja kehitysvaiheeseen liittyvien tekijöiden huomioiminen olivat mielestämme oleellisia niin tutkimuksemme toteutuksen kannalta kuin tuloksia tarkastellessakin. Tämä auttoi meitä tutkijoina löytämään soveltuvimmat keinot lasten kanssa työskentelyyn ja hyväksymään lapsen tuottamat asiat sellaisinaan.

6-vuotiaan sosiaaliseen kehitykseen kuuluu olennaisena osana kavereiden merkityksen kasvaminen. Kuusivuotias leikkii ja harrastaa, kotipiirin ulkopuoliset asiat alkavat kiinnostaa yhä enemmän. Hän osaa toimia ryhmässä ja noudattaa sääntöjä, mutta tarvitsee yleensä vielä aikuisen tukea niiden muistuttamisessa. Lapsi on omaksunut suuren määrän arvoja ja asenteita, sekä sosiaalisten tilanteiden ymmärtämistä. Hän alkaa miettiä isoksi kasvamista ja voi kokeilla rajojaan. Kuusivuotias väsyä vielä helposti, jos ohjattua toimintaa on liikaa. Sen sijaan hän kaipaa vielä paljon vapaata leikkiä ja toimintaa sekä yksin että ryhmässä. (Vilen, Vihunen, Siven, Neuvonen, Kurvinen, Vartiainen, 2011, 160.)

Sosiaalinen kehitys tarkoittaa muun muassa lapsen vuorovaikutustaitoja ja kykyä toimia muiden lasten kanssa. Sosiaaliseen kehitykseen liittyy roolien ja arvojen omaksuminen lähiympäristöltä, kuten perheeltä, sukulaisilta ja ystäviltä. Myös kulttuurilla on suuri merkitys siihen, millaista käytöstä pidetään hyväksyttävänä. Sosiaalinen kehitys on yhteydessä lapsen persoonallisuuden kehittymiseen, toisin sanoen vuorovaikutustaidot ovat yhteydessä siihen, kuinka lapsi voi. Lapsen kiintymyssuhde ja kotoa opitut mallit vaikuttavat siihen, miten lapsi alkaa hahmottaa itseään muiden kanssa ja miten hän oppii sosiaalisia taitoja. Vanhempien rooli on merkittävä, sillä heiltä lapsi oppii, millainen käytös on suotavaa ja millainen ei. Lapsi alkaa näin hahmottaa, mihin hänen tulisi pyrkiä. Samalla lapsi myös katsoo mallia vanhemmistaan ja siitä, kuinka he reagoivat eri tilanteisiin. (Vilen ym. 2011, 156.)

Sosiaalisten taitojen harjoittelu alkaa erilaisissa vertaisryhmissä. Vertaisryhmiä ovat lapsen ikätoverit muun muassa päivähoidossa, harrastuksissa, kerhossa ja koulussa. Vertaisryhmässä lapsi voi harjoitella erilaisia rooleja ja oppia uusia käyttäytymismalleja. Ystävyys-suhteet ovat tärkeitä itsetunnon rakentumiselle, sillä ystävien puuttuminen

tai muiden hyljeksintä voi johtaa itsetunnon vaikeuksiin. Vertaisryhmät toimivatkin peilinä lapsen minäkuvalle. (Vilen ym. 2011, 156.)

Empatia on kykyä ymmärtää toisen tunteita ja eläytyä niihin. Empatian opettelu on edellytyksenä sille, että lapsi voi toimia vuorovaikutukseltaan hyväksyttävällä tavalla muiden lasten joukossa. Empatia on taito, jota lapsi alkaa harjoitella ensi hetkistään lähtien kasvattajiensa kanssa. Empatiaan kuuluu sanattomien viestien tulkinta, ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen, joita lapsi harjoittelee vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Moraalinen ajattelu kehittyy pikkuhiljaa lapsen kasvaessa. Moraali-sanalla tarkoitetaan oikean ja väärän, hyvän ja pahan erottelua toiminnan yhteydessä. Moraaliin vaikuttaa ihmisen arvot, tunteet ja käyttäytyminen. Vaikka ihmisellä olisi hyvinkin kehittynyt moraalinen taju, voi hän ääritilanteissa toimia arvojaan vastaan. (Vilen ym. 2011, 157–158.)

Samalla kun 6–8-vuotiaana lapsen hienomotoriikka sekä käden ja silmän yhteistyötä vaativat taidot kehittyvät, lapsen ajattelussa tapahtuu laadullisia muutoksia. Lapsen taito luokitella esineitä ja yhdistellä asioita sekä ymmärtää syy–seuraus suhteita helpottuu. Tämän pohjalta lapsen on helpompi ymmärtää erilaisia sosiaalisia tilanteita sekä niiden toimintaa. Tässä iässä lapsi alkaa harjoitella omaa sosiaalista toimintaansa, hän alkaa muun muassa etsiä omaa paikkaansa ryhmässä, harjoitella ristiriitojen käsittelyä sekä miettiä oman käytöksensä vaikutusta muihin ja muiden itseensä. Lapsen varttuessa hänen aivoissa jo olevien systeemien monimutkaisuus kasvaa ennen kuin se asettuu taas jossain vaiheessa tasapainoon. Uuden kehitysvaiheen alussa ajattelu voi olla hyvin yksinkertaistavaa, kuusivuotiaalla tämä voi näkyä lapsen moraalisen ajattelun ehdottomuutena. Lapsi voi esimerkiksi ajatella opettajan olevan kaiken tietävä auktoriteetti. (Mäkelä 2009, 67.)

Itsetunnon muodostuminen alkaa yleensä 5–7 ikävuoden vaiheilla. Lapsi alkaa silloin arvioida itseään, vertailla itseään muihin ja hän alkaa muodostaa käsitystä itsestään onnistumisen ja epäonnistumisen kokemusten kautta. Lapsi alkaa myös miettiä, mitä muut ajattelevat hänestä. Muiden antama palaute ja sosiaaliset kokemukset vaikuttavat siis lapsen itsetunnon muodostumiseen. Tärkein tekijä itsetuntoa vaalivassa kasvuympäristössä on turvallisuuden tunne. Niin aikuisten kuin lastenkin tulee kokea olonsa turvatuiksi, ei uhatuiksi, jotta he voivat kasvaa ja oppia. Olonsa turvalliseksi kokeva lapsi

uskaltaa tehdä kysymyksiä, ottaa riskejä, kokeilla uusia asioita ja epäonnistua. Myös Maslow on tarvehierarkiassaan määrittelyt fysiologisten ja turvallisuuden tarpeiden olevan yksilölle ensisijaisia tarpeita. Oleellista on myös tuntea olevansa pidetty ja rakastettu. Turvallisessa ympäristössä ihminen tietää keneen voi luottaa, mitkä ovat yhteiset säännöt ja menettelytavat sekä mitä niiden rikkomisesta seuraa. Tällaisissa ympäristöissä ilmapiiri koetaan positiivisena, rohkaisevana, välittävänä ja hyväksyvänä. Lisäksi kommunikaatio ja vuorovaikutus ryhmässä on avointa. (Aho & Heino 2000, 1, 18, 24.)

Merkittäviä kehitystä suuntaavia tekijöitä lapsen itsearvostukselle ja sosiaaliselle kehitykselle ovat kavereiden torjunta ja hyväksyntä. Päiväkodin toimintaympäristössä on merkityksellisestä, että aikuinen on lapselle tukena ja huomion antajana ja myös osa ryhmää. Jokaisella lapsella on oikeus iloon ja turvallisuuteen, kun hän puuhailee toisten lasten kanssa päiväkodissa. Ryhmään pääseminen ja siinä osana oleminen voi kuitenkin olla lapselle haasteellista, sillä hänen tulisi ymmärtää lasten itsensä luoma kulttuuri päivähoitopaikassa. Päivähoitopaikassa tulisi olla kylliksi tilaisuuksia lapselle luoda omaa kulttuuriaan, oppia lapsiryhmässä toimimista ja tunnistamaan sen piirteitä. Tällaisia tilaisuuksia voi luoda esimerkiksi antamalla lapsille sellainen leikkitila, jossa he eivät ole koko ajan aikuisen katseen alla. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 76.)

Leikin merkitys

Leikkiminen on erittäin tärkeä osa esikouluikäisen lapsen elämää. Leikkiä voi kuvailla viidellä piirteellä: se on sisäisesti motivoitua, vapaasti valittua, miellyttävää, eifaktasidonnaista ja aktiivisesti osanottajien toteuttamaa. Leikin avulla lapsen on mahdollista tutustua erilaisiin rooleihin ja vuorovaikutuskuvioihin ja se mahdollistaa sosiaalisen maailman ymmärtämistä sekä edistää lapsen minäkuvan rakentumista. Leikin avulla kerätään tietoa ja ollaan vuorovaikutuksessa ympäristöön. Leikki on yksi keino auttaa lasta oppimisessa. (Hakkarainen 2001, 184.)

Leikin määrittely tyhjentävästi on haasteellista ja leikkiä onkin pyritty selittämään siten, että se olisi täysin erillinen muista ilmiöistä. Leikki on samanaikaisesti vastakkaisia asioita: se on sekä kuvittelua että totta. Leikki rakentuu lapsen tekemistä havainnoista ympäristöstään, mutta hän toimii kuviteltujen ominaisuuksien varassa. Leikissä on sisäistä

ristiriitaa sekä kytköksiä muihin ilmiöihin, kuten kehitykseen ja oppimiseen. (Hakkarainen 2001, 185.)

Hakkarainen viittaa Piagetin jaksotteluun, jossa leikki on jaettu kolmeen vaiheeseen. Esineleikki kestää kolmeen ikävuoteen saakka, sitä seuraa roolileikki joka kestää kouluikänsä asti ja sääntöleikit alkavat esikouluikässä. Roolileikki perustuu jäljittelyyn, esineiden, tilanteiden ja tekojen kuvitteluun, roolissa pitäytymiseen, vuorovaikutukseen sekä verbaaliseen kommunikointiin. Toteuttavat rooliteot ja -suhteet vaikuttavat lapsen minäkuvan muotoutumiseen. Roolissa lapsi samaistuu toiseen subjektiin, vaikka hänellä säilyykin tietoisuus itsestään roolin toteuttajana. Aluksi leikkiteot irrotetaan reaalisesta subjektista, mutta vähitellen lapsi alkaa ymmärtää, että hän on itse leikkitekojensa määrittäjä. (2001, 185–186, 188.) Roolileikeissä esikouluikäiset lapset harjoittelevat yhdessä toimimista ja vuorovaikutustaitoja, sillä yhdessä leikkiminen vaatii neuvottelua ja säännöistä sopimista. Myös sääntöleikit tarjoavat oivan pohjan yhdessä toimimiselle, koska yleensä leikkiin pääsevät mukaan kaikki, jotka osaavat säännöt. Sääntöjä voidaan myös sopia tilanteen mukaan, eli leikkijät voivat neuvotella niistä ja soveltaa niitä kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Myös tämä edellyttää neuvottelua ja yhdessä sopimista. (Nurmi ym. 2006, 61.)

3.4 Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöisyyteen kuuluu keskeisesti käsitys lapsesta eli millaisena lapsi nähdään yhteiskunnassa. Onko lapsi passiivinen toiminnan kohde vai subjektiivinen kokija? Nykyajan kirjallisuudessa lapsi nähdään yleisesti jälkimmäisenä. Lapset ovat toimijoita, arkielämänsä subjekteja, sosiaalisesti taitavia ja aktiivisia sekä omaa toimintaansa sääteleviä yksilöitä. (Karila, Kinon & Virtanen 2001, 156.) Lapsi ymmärretään nykyisin itse-reflektiiviseksi ja itseohjautuvaksi toimijaksi, joka kykenee pohtimaan omaa toimintaansa ja suunnittelemaan sitä. Hänen oletetaan myös tunnistavan ja tiedostavan ajatteluaan ja tunteitaan. (Alasuutari 2009, 60.) Nämä ovat myös meidän tutkimuksemme perusolettamuksia ja siksi haluammekin tietoa lapsen omakohtaisesta ja ainutlaatuisesta näkemyksestä ilmiöön, emmekä lähde tutkimaan aihetta esimerkiksi päivähoiton työntekijöiden näkökulmasta.

Lapsilähtöisyys voidaan nähdä aikuisen kypsänä suhtautumisena lapseen, jolloin aikuinen osoittaa lapselle kiintymystä ja lämpöä ja hänen odotuksensa lasta kohtaan ovat lapsen ikäkauden mukaisia. Tarkoitus ei ole toimia lapsen ehdoilla. Tällaista kasvatusta nimitetään auktoritatiiviseksi kasvatukseksi, sillä siinä on enemmän lämpöä ja lapsen huomioon ottamista kuin autoritaarisessa kasvatuksessa, jossa korostetaan vanhempien valta-asemaa ja rankaisevuutta. Lapsilähtöinen vanhempi on kiinnostunut lapsen asioista, keskustelee lapsen kanssa sekä kannustaa häntä. Lapsilähtöiset vanhemmat ovat myös johdonmukaisia ja oikeudenmukaisia eivätkä käytä ruumiillista rankaisemista. He rohkaisevat lasta ottamaan vastuuta pyrkien itsenäisyyden asteittaiseen lisäämiseen. Sopivan vaativista tehtävistä ja odotuksista selviytyminen vahvistaa lapsen itsearvostusta. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 119–120.)

Pidämme tärkeänä, että lapselle annetaan positiivista huomiota ja palautetta hänen toiminnastaan säännöllisesti, vaikka aikuisen mielestä olisikin kyseessä pieni asia, kuten lapsen kohtelias käytös. Mielestämme lapsilähtöisyyttä arjessa voi huomioida muun muassa antamalla tilaa lasten ideoille ja ajatuksille sekä toteuttamalla niitä mahdollisuuksien mukaan joustamalla rutiineista.

3.5 Lasten välinen kiusaaminen

Lapsilla ja nuorilla ilmenee normaalia välienselvittelyä, jossa lapsi oppii muun muassa tunnistamaan eri tunnereaktioita, hallitsemaan tunteita, selvittämään riitoja ja sopimaan niitä. Lapset myös härnäävät ja kiusoittelevat toisiaan eri tilanteissa. Toisinaan se koetaan leikkinä, toisinaan se voi loukata. (Salmivalli 2010b, 12.) Tutkimuksemme kannalta on tärkeää ymmärtää lasten välillä tapahtuvan paljon normaalia, ikäkauteen kuuluvaa nahistelua ja oman paikan etsimistä. Tahdomme erottaa kiusaamisen puhekielisen termin sen psykologisen kielenkäytön merkityksestä, joka Salmivallin (2010b, 12–13) mukaan tarkoittaa toistuvaa ja tahallista vihamielistä käyttäytymistä, joka aiheuttaa tarkoituksellisesti haittaa tai pahaa mieltä. Tämän määrittelyn mukaan voidaan siis ymmärtää, että kiusaaminen ei ole normaalia päiväkodissa tapahtuvaa lasten välistä kanssakäymistä.

Kiusaaminen voidaan jakaa kahteen ryhmään, suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. Suora kiusaaminen näyttäytyy melko avoimena hyökkäyksenä uhrin kimppuun. Tällai-

nen avoin hyökkäys voi tarkoittaa muun muassa fyysistä väkivaltaa, nimittelyä, uhkailua tai uhrin tavaroiden viemistä. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 4.) Epäsuora kiusaaminen tarkoittaa sosiaalista eristämistä ja ryhmän ulkopuolelle sulkemista tai kiertoteitse kiusaamista. Uhrista levitetään juoruja tai ryhmän jäseniä manipuloidaan niin, että hekin alkavat karttaa kiusattua. (Hamarus 2006, 50.)

Koska kiusaamisessa on kyse asenteesta, siitä, kuinka kiusattu itse asennoituu kiusaamiensa ja kuinka muut yhteisön jäsenet suhtautuvat kiusattuun, on ilmiötä vaikea määrittellä ja mitata. Näin ollen kuitenkin korostuu yksilön, kiusatun, kiusaajan tai muiden oppilaiden oma kokemus ilmiöstä. (Hamarus 2006, 51.)

Mielestämme kiusaaminen ja sen seuraukset sotivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päämääriä vastaan ja estävät niitä toteutumasta, sillä Hamaruksen (2008, 76) mukaan kiusaaminen luo pelon ja jännityksen ilmapiirin, jossa esimerkiksi oppiminen käy hankalaksi.

Kiusaaminen ryhmäilmiönä

Päivähoidossa painotetaan lapsen huomioimista yksilönä, mutta yksilöllisyys voi tulla paremmin esille ryhmässä, sillä erityispiirteet näkyvät suhteessa muihin ja toimivat ryhmät antavat tilaa jokaisen erityisille piirteille. Myös muista lapsista mallin ottaminen on tärkeä osa lapsiryhmän sosiaalista yhdessäoloa. (Helenius 2008, 58.) Hamarus viittaa Salmivalliin sanoessaan kiusaamisen olevan yksi sosiaalisen käyttäytymisen muoto, jota esiintyy yleensä suhteellisen pienissä yhteisöryhmissä, tässä tapauksessa päiväkodissa. Ryhmä on toistensa kanssa vuorovaikutuksessa ja ryhmässä vallitsee yhteenkuuluvuuden tunne. Ryhmällä on yhteinen tavoite ja normit, jotka eivät välttämättä ole ääneen lausuttuja, mutta ne ohjaavat hiljaisena tietona ryhmän käyttäytymistä. Kiusatun kannalta se, onko kiusaajia yksi vai useampia, on yhdentekevää, tärkeämpää kiusatulle on kiusaamisen ilmenemismuoto ja sen seuraukset. Yksilö pystyy erottamaan vasta myöhemmässä kehitysvaiheessa ryhmän ja yksilön dynamiikat toisistaan, joten nuoremmat lapset eivät kykene erottamaan, onko kiusaamisajatus lähtöisin kiusaajasta vai onko se saanut alkunsa ryhmästä, jonka jäsenet vahvistavat toistensa käyttäytymistä. (2006, 50–51.)

Aiemmin kiusaaminen ryhmäilmiönä on ymmärretty siten, että koko ryhmä tai jengi hyökkää aktiivisesti yhtä henkilöä vastaan. Nykyään ajatellaan pikemminkin ryhmän roolin olevan moninaisempi: eri motiivit, tunteet ja asenteet ohjaavat yksilöiden käyttäytymistä. Ryhmän jäsenten yksilölliset luonteenpiirteet ja ympäristössä vaikuttavat tekijät, esimerkiksi ryhmän normit, vaikuttavat kiusaamisprosessiin. (Salmivalli 2010a, 113.) Ryhmä tarjoaa jäsenilleen tunteen sosiaalisesta identiteetistä, mutta se myös määrittää ryhmän toiminnalle soveliaat käyttäytymisen muodot. Näin ollen erityisesti sellaisissa ryhmissä, joissa jäsenten asenteet kannustavat syrjivään käyttäytymiseen, ryhmän normit kannustavat kiusaamiseen. (Gini, Pozzoli, Borghi ja Franzoni 2008, 619.) Sijoittamalla kiusaamisilmiö ryhmäkontekstiin voidaan paremmin ymmärtää yksilön motiivit kiusaamiseen, uhrin jättäminen yksin kiusaamistilanteissa sekä kiusaamisen jatkuvuus. Ryhmänäkökulma voi myös tarjota tehokkaita keinoja kiusaamiseen puuttumiseen. (Salmivalli 2010a, 113.)

Kiusaamisen nähdään usein liittyvän kiusaajan pyrkimykseen olla vahva ja dominoiva persoona sekä omaavan korkean statuksen vertaisryhmässään. Status riippuu kuitenkin aina siitä ryhmästä, jossa sitä tavoitellaan, koska ryhmä määrittää itse jäsentensä statuksen. Kiusaajat ovat siis riippuvaisia vertaisryhmästään pyrkiessään arvostettuun asemaan. Näin ollen kiusaajien tulee siis valita uhrinsa sekä aika ja paikka kiusaamiselle taitavasti päästäkseen tavoitteeseensa. Kiusaajat valitsevat usein uhrin joka on alistuva, epävarma itsestään, fyysisesti heikko ja hyljeksityssä asemassa ryhmässä. Tämä mahdollistaa kiusaajan toistuvasti todistaa valtaansa muulle ryhmälle ilman pelkoa tulevana vastustetuksi. Ryhmän paikallaolo on tärkeää, havainnointitutkimukset osoittavat 85–88% kiusaamistilanteista koulun pihalla tapahtuvan vertaisryhmän läsnä ollessa. (Salmivalli 2010a, 113.)

Näistä kiusaajista erottuvat niin sanotut kiusaaja-uhrin eli lapset, jotka sekä kiusaavat muita että tulevat itse muiden kiusaamaksi. He käyttävät suoran kiusaamisen muotoja ollen aggressiivisia ja impulsiivisia, jolloin he tulevat helposti suljetuiksi leikkien ulkopuolelle. Tällöin muut lapset kokevat heidän kiusanneen, eli häirinneen leikkiä, mutta he itse kokevat tulleen kiusatuiksi, eli jätetyiksi leikin ulkopuolelle. (Kirves & Stoor-Grenner 2011, 7.) Kiusaaja-uhrin eivät ole strategisesti kovin taitavia kiusaajia vaan he ovat pikemminkin äkkipikaisia, hallitsemattomia ja sekä proaktiivisesti että reaktiivisesti aggressiivisia. (Salmivalli 2010a, 114.) **Proaktiivisesti aggressiivinen** lapsi käyttää

väkivaltaa harkitusti ja suunnitelmallisesti: hän uhkailee, rikkoo paikkoja ja saattaa käydä toisen päälle vain saadakseen tahtonsa läpi. Aggressiota käytetään siis omien tarkoitusten saavuttamiseksi olematta välttämättä suuttunut aggression kohdetta kohtaan. Tällaisella lapsella voi olla hyvät sosiaaliset taidot ja hän osaa tulkita vertaisryhmäänsä hyvin. Hänen väkivaltainen toimintansa on laskelmoitua ja hän osaa manipuloida myös muita väkivallan käyttöön. Tällaisella käytöksellä on riski johtaa koulukiusaamiseen. **Reaktiivisesti aggressiivinen** lapsi on temperamentiltaan äkkipikainen, hänen pinnansa palaa nopeasti ja hallitsematon raivokohtaus voi iskeä herkästi. Aggressiivisuus on suunnittelematonta ja kontrolloimatonta, eikä lapsi välttämättä tarkoita sitä, mitä on suutuksissaan sanonut tai tehnyt. Reaktiivisesti aggressiivinen lapsi voi todennäköisesti tulla kiusatuksi. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 31.)

Kiusaamista sivusta seuraavat jakautuvat kolmeen ryhmään toimintansa mukaan. Uhria puolustaa noin 17% lapsista kun taas noin 26% tukee tai kannustaa kiusaajaa. Kolmas ryhmä ei osallistu tilanteeseen vaan he ovat passiivisia sivustaseuraajia, niin kutsuttuja ulkopuolisia. Heitä on lapsiryhmästä noin 24%. Samankaltaisia tuloksia on saatu useista maista 2000-luvun aikana. (Gini, Pozzoli, Borghi ja Franzoni 2008, 619.) Uhrin puolustajat yleensä tukevat ja lohduttavat uhria. Kiusaajan tukijat ja kannustajat antavat positiivista palautetta kiusaajalle ja tukevat tätä esimerkiksi nauramalla. Ulkopuoliset vetäytyvät tilanteesta. (Salmivalli 2010a, 114.)

Kouluikäisten parissa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu ulkopuolisten roolin olevan kiusaamistilanteissa merkittävä. Kun sivustaseuraajat reagoivat uhria puolustaen, he saavat yleensä kiusaamistilanteen päättymään. Toisaalta taas jos ulkopuoliset tukevat kiusaajaa esimerkiksi hymyilemällä tai nauramalla, muuttuu kiusaaminen yleensä säännöllisemmäksi. Kiusatut, joita puolusti lapsiryhmässä yksi tai useampi sivustaseuraaja, olivat vähemmän masentuneita ja jännittyneitä ja heillä oli parempi itsetunto kuin niillä kiusatuilla, joita ei puolustanut kukaan. (Salmivalli 2010a, 114).

Tutkimuksissa on löydetty useita mahdollisia selityksiä sille, miksi sivustaseuraajat eivät puutu kiusaamistilanteisiin vaan yleensä liittyvät kiusaamaan tai vahvistajat kiusaajaa. Yksi mahdollisuus on se, että lapset seuraavat toistensa reaktioita kiusaamistilanteen kohdatessaan ja jos kukaan ei puutu kiusaamiseen, ei yksittäinen lapsikaan näe tarpeelliseksi puuttua tilanteeseen. Useimpia kiusaamistilanteita pidetään

”harmittomina”, ne saattavat sisältää esimerkiksi sanallista kiusaamista, jota voidaan pitää ”vain vitsailuna”. Uhri itse voi myös uskoa tähän peitelläkseen kärsimystään muilta. Koska kiusaajat ovat yleensä suosittuja ja vaikutusvaltaisia, vaatii paljon estää heidän käytöstään. Lapset voivat pitää joustavampana ratkaisuna vältellä hyljeksittyä uhria olakseen enemmän kiusaajien kaltaisia ja näin näyttää sopivansa ryhmään paremmin. Jos kiusaamisen uhreja on lapsiryhmässä vain yksi, on sivullisten helpompi uskoa kiusaamisen johtuvan kiusatusta itsestään osaltaan siksi, että kiusatuksi valikoituu jo valmiiksi lapsiryhmässä hyljeksitty lapsi jolla ei ole monia, jos ollenkaan, ystäviä. Lasten yleinen mielipide kuvitteellisiin uhreihin voi olla kiusaamisenvastainen, mutta todelliset kiusatut ryhmässä taas yleensä ”ansaitsevat tulla kiusatuiksi”. Pidemmällä ajanjaksolla toistuvasti kiusatuksi tulemisesta muodostuu kiusatun sosiaalinen rooli ryhmässä, joka hankaloittaa hänen toimimistaan vertaisryhmänsä kanssa. (Salmivalli 2010a, 115.)

Uhrin puolustajilla on yleensä ryhmässä positiivinen status, he ovat pidettyjä ja suosittuja. Puolustajat ovat empaattisia, emotionaalisesti vakaita ja kognitiivisesti taitavia. Voi olla, että tällainen korkea status on edellytys uhrin puolustamiselle: asettumalla kiusaajaa vastaan vähemmän suosittu lapsi on vaarassa joutua kiusaajan seuraavaksi kohteeksi. Kiusaajan tukijat taas omaavat yleensä heikommat empaattiset kyvyt ymmärtää kiusattua ja sivusta seuraajat ovat empaattisia, mutta eivät usko mahdollisuuksiinsa puolustaa kiusattua. (Salmivalli 2010a, 115.)

3.6 Aiemmat tutkimukset aiheesta

Päiväkotikiusaamisesta ei ole vielä olemassa runsaasti tutkittua tietoa, mutta tutkimustulokset koulukiusaamisesta ovat suurelta osin verrattavissa päiväkotikiusaamis-ilmiöön (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 41–42). Kiusaamisongelmaa kouluissa on laajimmin Suomessa tutkittu vuosittaisten kouluterveyskyselyjen yhteydessä. Kyselyä on toteuttanut Stakes eli nykyinen Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. Kyselyyn ovat vastanneet 14–17 -vuotiaat nuoret vuosien 1998–2009 aikana, jolloin kiusatuksi joutuneiden määrä on pysynyt vuosittain keskimäärin samana. Vaikuttaisi siltä, että lainsäädännölliset muutokset ja koulukohtaiset velvoitteet eivät ole vähentäneet kiusaamista, vaan koulut tarvitsivat tehokkaita ja konkreettisia välineitä kiusaamisen ehkäisyyn ja siihen puuttumiseen. (Salmivalli 2010b, 22.)

Mannerheimin Lastensuojeluliiton toteuttaman ja sosiaali- ja terveysministeriön rahoittaman *Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten lasten parissa* -hankkeen yksi tavoitteista oli selvittää, millainen ilmiö kiusaaminen alle kouluikäisten lasten parissa on. Hanke toteutettiin vuosina 2009–2010, jonka puitteissa Stoor-Grenner ja Kirves tekivät laadullisen tutkimuksen kahdeksaan eri päiväkotiin, joissa he haastattelivat 3–6 -vuotiaita lapsia, lasten vanhempia, päiväkodin työntekijöitä sekä havainnoivat lasten ryhmätilanteita. Tuloksissa kävi ilmi kiusaamisen olevan fyysistä, sanallista ja psyykkistä, yleisintä on ryhmästä tai leikistä poissulkeminen. Lisäksi tulokset osoittivat työntekijöiden keinojen ja tietojen tunnistaa kiusaaminen olevan puutteellisia ja vanhempien toivovan lisää keskustelua aiheesta työntekijöiden kanssa. (2010, 3.)

Viime vuosien aikana päiväkotikiusaamisesta on tehty muutamia opinnäytetöitä. Noora Ikola ja Emilia Sandvik tutkivat opinnäytteessään päiväkodissa tapahtuvaa kiusaamista työntekijöiden, lasten ja lasten vanhempien näkökulmasta. Opinnäytetyössä selvitettiin kyselylomakkeiden ja haastattelujen avulla eri osapuolien näkemyksiä siitä, miksi lapset kiusaavat, miten sitä voitaisiin vähentää ja minkälainen mieli lapselle jää kiusaamistilanteesta. Tutkimukseen osallistui 35 henkilöä. Tulosten mukaan kiusaamista esiintyy päiväkodissa, mutta sitä on vaikea erottaa lasten kehitykseen kuuluvista riita- ja konfliktitilanteista. Kiusaamiseen kuitenkin puututaan aktiivisesti ja puuttumistapoihin ollaan pääosin tyytyväisiä. Vaikka kiusaamistilanteeseen puututtaisiinkin, jää lapsille kuitenkin usein paha, vihainen tai vaihteleva mieli kiusaamistilanteesta. (2010, 2.)

Anna Lasma ja Anna Hytti tutkivat lasten ajatuksia kiusaamisesta päiväkodissa. He toteuttivat tutkimuksen yhden pääkaupunkiseudun päiväkodin kanssa. He keräsivät aineiston käyttäen kvalitatiivista menetelmää, satuun pohjautuvaa teemahaastattelua sekä sadutusta. Haastatteluun osallistui yhteensä 13 lasta, iältään 4–6 -vuotiaita. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla. Tuloksessa lapset määrittelivät kiusaamista hyvin konkreettisesti, esimerkiksi lyömisenä, potkimisena ja tönimisenä. Kiusaamista tapahtui eniten vapaan leikin aikana ja kiusaaja oli yleensä ulkomaalainen, koululainen tai kaveri. Lasten mukaan kiusaamisesta tulisi kertoa aikuiselle, mutta lapsi voi myös puolustaa itseään. Lasten mielestä aikuisella on vastuu puuttua ja lopettaa kiusaaminen. (2011, 2.)

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimuksemme on laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää. On kuitenkin huomioitava, ettei todellisuutta voi jakaa osiin, vaan tapahtumat muovavat toisiaan muodostaen erilaisia suhteita välilleen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kohteen mahdollisimman kokonaisvaltaiseen kuvaukseen, ja sen eri tutkimusorientaatioille on yhteistä sosiaalisten ilmiöiden merkityksellisen luonteen korostaminen. Tämä pyritään ottamaan huomioon kuvattaessa, tulkittaessa tai selitettäessä kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa. (2007, 157, 159.) Näemme kiusaamisen ilmiönä, joka muuttuu ja muovautuu sekä ryhmän keskinäisessä toiminnassa että yksilöiden henkilökohtaisten elämäntilanteiden mukaan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy jatkuvasti pohtia tekemiään ratkaisuja, eli näin ollen yhtäaikaaisesti sekä ottaa kantaa analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Kvalitatiivisessa analyysissä tutkijan apuna ovat vain omat ennako-oletukset, arkielämän peukalosäännöt ja teoreettinen oppineisuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oleellista ei kuitenkaan ole aineiston määrä. Myös pieni aineisto voi olla riittävä, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin tai kaiken kattaviin kuvauksiin, vaan siinä pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään jotakin toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 61–62, 209.)

Kvalitatiivisilla menetelmillä voidaan saavuttaa ilmiöiden prosessiluonne. Ilmiöiden prosessiluonne tarkoittaa muun muassa, ettei tutkimustuloksia voida pitää ajattomina ja paikattomina, vaan ne ovat aina historiallisesti muuttuvia ja paikallisia. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16.) Näemme ihmisten kokemusten olevan aina riippuvaisia siitä ympäristöstä, missä ne tapahtuvat, tapahtuman kontekstista sekä kokijan sen hetkisestä elämäntilanteesta. Kokija luo aina tilanteesta tulkintoja, eivätkä nämä tulkinnat välttämättä pysy samanlaisina läpi ihmisen elämän.

Tutkimustamme ohjaa holistinen eli kokonaisvaltainen ihmiskäsitys. Kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen mukaan ymmärrämme ihmisen olemisen eri muotojen ja elämän kontekstien vaikuttavan toisiinsa. Rauhala jakaa ihmisen ontologisen perusmuotoisuuden kolmeen muotoon. Ensimmäinen muoto on ihmisen tajunnallisuus eli psyykkishenkinen olemassaolo. Tajunnallisuus tarkoittaa sitä, kuinka ihminen tietää, tuntee, uskoo ja uneksii ilmiöt ja asiat joksikin. Kehollisuus on ihmisen orgaanista olemista eli fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia. Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kontekstista. Osa situationaalisista komponenteista on ihmisen itse valittavissa, kuten puoliso, työ ja asunto. Osa taas on määrättyjä, kuten geenit, kansallisuus ja kulttuuripiiri. (2005, 34, 38–41.) Ajattelemme siis ihmisen elämän kokemusten ja niistä tehtyjen tulkintojen kietoutuvan yhteen luoden kokemuksille eri merkityksiä. Vilkka (2005, 133) määrittelee todellisuutta seuraavasti: ”Maailma ei esittäydy sellaisenaan vaan aina vain sen suhteen kautta, mikä meillä on tähän maailmaan.”

Lapsuudessa kehityksen kannalta on hyvin tärkeää saada myönteisiä kehollisia kokemuksia, kuten silityksiä, taputuksia, hyväilyä ja sylissä pitämistä. Sylistä lapsi saa turvaa, ja hellä silytys kertoo lapselle välittämisestä ja huomioimisesta. Näin kosketuksen laadulla on lapselle myös suuri emotionaalinen merkitys. Lapsen kokemukseen omasta olemassaolostaan, eli tajunnallisuuteen, vaikuttavat kaikki lapsen tunne-elämään liittyvät tekijät. Näitä ovat muun muassa lapsen elämässä esiintyvät erilaiset kehitystä suojaavat ja haavoittavat tekijät. Situationaalisuus lapsen elämässä tarkoittaa hänen kehitykseensä vaikuttavien elämäntilanteisiin liittyvät tekijät, kuten perhe, kaverisuhteet sekä suhteet päivähoidon kasvattajiin. Lasten elämäntilanteet ovat yksilöllisiä ja vaikuttavat jokaiseen lapseen eri tavalla riippuen monista lapsen henkilökohtaisista ominaisuuksista. Lapsen kehityksen kannalta suotuisinta on, jos hänen elämäntilanteensa on vakaa ja turvallinen. Silloin lasta kuunnellaan, hänestä ollaan kiinnostuneita, häntä rohkaistaan ja kannustetaan sekä hänestä pidetään huolta kuitenkin unohtamatta rajojen asettamista. (Koivunen 2009, 140, 144-145.) Tutkijoina näemme jokaisen ihmisen, myös lapsen, olevan holistinen kokonaisuus, joten yksittäisetkin kokemukset voivat vaikuttaa lapsen kehitykseen ja kokemusmaailmaan. Kokemuksen vaikuttavuus määräytyy kuitenkin aina yksilön sille antamien merkitysten mukaan. Tutkimuksessa ilmenevät lasten kokemukset voivat vaikuttaa ulkopuolisen mielestä vaatimattomilta, mutta ovat lapselle itselleen totta ja merkityksellisiä, eli siten myös tutkimuksemme ydin.

Tutkimuksemme tieteenfilosofia on fenomenologinen. Fenomenologisella lähestymistavalla tutkitaan ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan eli hänen vuorovaikutussuhdettaan toisiin ihmisiin, kulttuuriin sekä luontoon. Tutkimuksen kohde on siis ihmisen elämäntodellisuus, jossa tutkija yrittää ymmärtää tutkittavan kokemuksia. Fenomenologisen lähestymistavan mukaan todellisuus avautuu jokaisen kokemukselle eritavalla ja on siten ainutkertaista sekä monimerkityksellistä. Ihminen antaa kulttuurisen perustansa pohjalta merkityksiä kokemuksilleen, jotka ovat aina jossakin ajassa ja paikassa muotoutuneita. Näin ollen merkityksenannot eivät ole puhtaasti subjektiivisia, vaan niillä on aina jokin kulttuurinen tausta. (Vilka 2005, 134, 136–137.) Laineen mukaan eläminen on kaikkea kehollista toimintaa ja havainnointia sekä koetun ymmärtävää jäsentämistä. Kokemuksellisuus on yksilön maailmasuhteen perusmuoto. Fenomenologian tutkijoiden mukaan ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, eli kaikki merkitsee meille jotakin. Todellisuus ei näyttäydy meille neutraalina, vaan havainnoimme kaiken pyrkimystemme, kiinnostustemme ja uskomustemme valossa. Voimme yrittää ymmärtää ihmisen toiminnan tarkoituksen kysymällä hänen toimintansa merkitystä, koska kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan. Nämä merkitykset ovat varsinaisen kohde fenomenologisessa tutkimuksessa. (2001, 26–27.) Karlssonin mukaan kokemusta tutkittaessa oikeaa tietoa ei ole olemassa, vaan tiedon oikeellisuus riippuu aina siitä, missä tilanteessa sitä käytetään. Ihmisen kokemukset ovat hänen henkilökohtaista tietoaan ja näin ollen esittäjän näkökulmasta oikeita. (2005, 62.)

Tutkija on aina sidottu arvolähtökohtiinsa. Arvot muovaavat pyrkimystämme ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, joten tutkija ei voi koskaan olla täysin objektiivinen tutkittavaa ilmiötä kohtaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.) Toisaalta siis vaikka tutkija ajattelisikin tekevänsä tutkimustaan mahdollisimman vähäisin ennakkoaavistuksin ja teoreettisin käsittein, on tutkimusvälineen laadinnassa aina mukana jonkin verran teoreettista ajattelua ja ydinolettamuksia, joista oletukset ovat syntyneet pääosin tutkijan aiemmista kokemuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 78.) Tutkijan rooli fenomenologisessa tutkimuksessa on kuvata tutkittavan elämäntodellisuus sellaisena kuin se on ja kuvata omat ennakko-olettamuksensa sekä -käsityksensä tutkijana. Tutkijan on kyseenalaistettava ja etäännyttävä omasta esiymmärryksestään aiheesta, jotta hänen oma ymmärryksensä voisi laajeta. Tutkimusaineistoa kuvattaessa tutkija myötäilee tutkittavan puhetta ja kieltä ja tuo itseään mahdollisimman vähän esille. (Vilka 2005, 137.) Ennen tutkimusta pohdimme kiusaamista aiheena ja tiedostimme omien käsitystemme

mahdollisen ristiriidan tutkimuksellisten käsitteiden ja tulosten suhteen. Vaikka usein tutkimusta tehdessä tutkijalla saattaa olla kokemuksia tutkittavasta aiheesta, hänen täytyy voida tiedostaa omien kokemustensa ja mielipiteidensä merkitys tutkimuksessa ja pystyttävä jättämään ne syrjään aineistoa käsiteltäessä ja tulkittaessa. Aineiston analyysissä tavoittelimme mahdollisimman objektiivista tutkimusotetta ja esitimme tulokset siten, etteivät niiden luotettavuus ja aitous heikkene.

5 AINEISTONKERUU JA ANALYSOINTI

Tutkimuskysymyksemme oli, millaisia kokemuksia esikouluikäisillä lapsilla on päiväkotikiusaamisesta. Toteutimme tutkimuksemme mahdollisimman lapsilähtöisesti huomioiden lasten iän, yksilöllisyyden, kehitystason sekä aiheen vaatiman hienotunteisuuden. Yksi tutkimuksemme tavoitteista oli syventää omaa tietouttamme aiheesta ja siten kehittää lapsilähtöistä työtötämme.

Tutkimuksemme kohderyhmänä olivat esikouluikäiset lapset. Dunderfeltin mukaan tässä iässä lapsi muodostaa sosiaalista identiteettiään, omaksuu yhteisönsä normeja sekä sääntöjä ja hänelle on muodostunut omantunnon perusta. Lisäksi lapsen puhe on lisääntynyt ja hän osaa ilmaista itseään pitempien ja monimutkaisempien ajatuskokonaisuuksien avulla. (1997, 78, 80.) Mielestämme tässä iässä lapsen ymmärrys oikeasta ja väärästä sekä kyky empatiaan ovat kehittyneet niin, että lapsi tunnistaa kiusaamisilmiön ja osaa puhua omalla tavallaan kiusaamisesta omassa arjessaan. Tämä oletamus sekä tieto kuusivuotiaan lapsen kehityksestä ohjasi meitä kohdejoukkomme rajauksessa.

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi sadutuksen ja analysoimme aineiston hyödyntäen narratiivisen aineistonanalyysin keinoja. Vilenin ym. mukaan lapset voivat leikkiessään keksiä tarinoita yhdessä aikuisten tai toisten lasten kanssa. Nämä tarinat liittyvät yleensä lasten kokemuksiin ja toiveisiin sekä asioihin, joita lapset ovat nähneet ja kuulleet elämässä ja muissa tarinoissa. 4–8 -vuotiaat muuttavat helposti ajatuksensa, kokemuksensa ja saamansa vaikutelmat suoraksi toiminnaksi tai kertomusleikiksi. Heidän kielelliset taitonsa mahdollistavat sellaisten asioiden käsittelyn, jotka eivät ole tässä ja nyt. (2011, 163.)

Tutkimukseen osallistuvassa esikouluryhmässä oli 21 lasta. Teimme lupakyselyn (liite 1) vanhemmille, jotka jaettiin heille päiväkodissa. Emme rajanneet tutkimukseen osallistuvien lapsien enimmäismäärää, mutta tiedostimme, etteivät kaikki ryhmän lapset välttämättä osallistu tutkimukseen. Tutkimuksemme kannalta tärkeintä ei kuitenkaan ollut tuotettujen tarinoiden määrä vaan niiden sisältö, eli löytyisikö niistä tarpeeksi kokemusta kuvaavaa aineistoa. Toisaalta meidän tutkijoina piti jo etukäteen tiedostaa se, että

aineisto ei välttämättä vastaa sisällöltään tai laajuudeltaan esimerkiksi aiempia tutkimuksia, vaan saamamme tulokset ovat ainutkertaista tietoa lasten kertomana ja siten jo itsessään erittäin arvokasta. Lopulta tutkimukseemme osallistui yhdeksän lasta, kahdeksan tyttöä ja yksi poika.

Suoritimme tutkimuksemme aineistonkeruun yhteistyöpäiväkodissamme keväällä 2011 yhtenä toimintatuokiona. Tuokion alussa esittelimme itsemme lapsille, kerroimme heille vierailumme tarkoituksen ja selitimme tutkimuksen etenemisen. Orientaationa aiheeseen luimme lapsille sadun kiusaamisesta. Käyttämämme kirja oli Parvelan ja Castrénin (2003) Anna ja Antti – Kiusankappale. Valitsimme kyseisen kirjan koska se sijoittuu päiväkotimaailmaan, se on suunnattu 2–6-vuotiaille lapsille ja tarinassa on esillä kiusaamisen eri muotoja, kuten suoraa ja epäsuoraa kiusaamista ja siinä käsitellään, millaisia tuntemuksia ne voivat herättää lapsessa. Satu kuitenkin loppuu onnellisesti, mikä on meille tutkijoina tärkeää, koska emme halua tutkimukseen osallistumisen aiheuttavan lapsille mielipahaa. Halusimme sadun avulla osoittaa lapsille, että hankalistakin tilanteista voi selvitä, kun niistä puhutaan yhdessä. Sadun jälkeen lapset saivat piirtää aiheesta, jonka jälkeen sadutimme lapsia heidän piirroksistaan.

5.1 Aineistonkeruu piirrosten ja sadutuksen avulla

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on mainittu lapselle ominaiset tavat toimia, joita ovat liikkuminen, tutkiminen, leikkiminen ja taiteellinen ilmaisu. Kun lapsi toimii itselleen mielekkäällä tavalla hän ilmentää ajatteluaan ja tunteitaan. Kasvattajien toimissa ja keskustellessa yhdessä lasten kanssa sekä havainnoidessa lasten toimintaa heille avautuu kanava lasten ajatteluun ja maailmaan. Lasten taiteelliset peruskokemukset syntyvät musiikillista, kuvallista, tanssillista ja draamallista toimintaa, kädentaitoja sekä lasten kirjallisuutta vaalivissa kasvuympäristöissä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20, 23). Tutkimuksemme aineistonkeruussa hyödynsimme näistä lapselle ominaisista toimintatavoista taiteellista ilmaisua ja leikkiä. Taiteellisia peruskokemuksia tutkimuksessamme lapsille tuottivat sadun kuunteleminen, piirtäminen sekä tarinan itse kertominen.

Vuosituhausien kuluessa yksi taiteen merkittävistä tehtävistä on ollut toimia peilinä: näyttää, millainen maailma on. Taiteen filosofinen tehtävä on ollut etsiä vastausta ky-

symykseen millainen on tämän maailman syvin olemus. Taiteen keinoin on pyritty etsimään vastauksia kysymyksiin hyvästä ja pahasta, kauniista ja rumasta ja muista maailmassa olemisen ongelmista. Taide kertoo myös tarinaa kansakuntien historioista sekä myyteistä, luoden näin kuvauksia eri kulttuureista. Taide on siis ennen kaikkea kokemus. (Högström & Saloranta 2001, 145.) Taiteellinen ilmaisu on yksi lapsen luontainen tapa ilmaista itseään. Taiteen avulla lapsella on mahdollista kokea mielikuvitusmaailma, jossa kaikki on mahdollista ja hänelle totta. Lapsi nauttii taiteesta ja sen tekeminen edesauttaa lapsen kehittymistä yksilönä ja ryhmän jäsenenä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24.) Mielestämme taiteellisen ilmaisun hyödyntäminen aineistonkeruussa tuki tutkimuksemme lapsilähtöisyyttä ja siten teki tutkimukseen osallistumisesta lapsille mielekkäämpää.

Vilen ym. viittaavat hahmoterapeutti Joseph Zinkeriin, jonka mukaan luovuus sekä luova toiminta ovat ihmiselle samankaltainen perustarve kuin esimerkiksi hengittäminen. Voimme konkretisoida tarpeitamme ja ymmärtää elämisen laajoja sekä syviä alueita taiteen tekemisen avulla. Kuvia tekemällä lapsi voi ilmaista tunteitaan ja käsitellä kokemuksiaan suoraan tai symbolisesti esimerkiksi silloin, kun aihe on vaikea. Lapsi voi tekemänsä kuvan ansiosta ikään kuin etäämpää elää uudelleen erilaisia hänelle tärkeitä tapahtumia ja asioita, ja tämä prosessi auttaa ymmärtämään niitä paremmin. Lapsi on kuvan tekemisessä aktiivinen kokija ja tekijä, jolloin hän muodostaa näkemystään häntä ympäröivästä maailmasta ikäkaudelleen ominaisella tavalla. (2011, 498.) Tutkimuksesamme lapset saivat ensin piirtää kiusaamisaiheesta. Näin toivoimme heidän ikään kuin virittäytyvän aiheeseen jäsentelemällä ja käsittelemällä aihetta ensin itse. Toivoimme tämän tuovan esiin heidän omia kokemuksiaan aiheesta.

Varsinaisen aineiston keräsimme saduttamalla. Karlssonin (2005, 20) mukaan sadutus-tuokio on samalla myös leikkihetki, sillä se perustuu leikin vireeseen ja leikillisyyteen ja leikki on yhtä aikaa sekä totta että kuvitelmaa. Lapset leikkivät leikkimisen ilon vuoksi. He eivät leiki oppiakseen, mutta oppivat leikkiessään. Leikkien aineksina lapset käyttävät kaikkea mitä ovat nähneet, kuulleet ja kokeneet. Leikeissään he jäljittelevät ja luovat uutta. Lapset poimivat itselleen merkityksellisiä asioita sekä todellisuudesta että fantasioista, jotka he sitten kääntävät leikin kielelle. Kaikki leikissä näkyvä on lapselle merkityksellistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20–21.)

Sadutus on väline, jonka avulla toisen mielen tunnelmia ja esiin nostamia näkökulmia saadaan ääneen kuultavaksi. Sadutuksen ytimessä on käsitys lapsen ja aikuisen välisestä toiminnasta. Sadutus perustuu lapsen esille tuomaan tietoon siitä, millainen hän on, miten hän toimii ja miten aikuiset toimivat hänen kanssaan. Sadutus auttaa lapsen kuulluksi tulemistä, sillä hän saa kertoa niistä asioista, jotka sillä hetkellä tuntuvat hänelle tärkeiltä. Sadutuksen käyttö osoittaa lapselle hänen ajatuksiensa kiinnostavan aikuisia ja olevan merkityksellisiä. (Karlsson 2005, 110.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan myös lapsen kuulluksi tulemisen tärkeydestä, jolloin lapsi kokee, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omana itsenään ja hän saa vahvistusta terveelle itsetunnon (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15).

Sadutuksen teoreettisessa keskiössä on toiminnan dynaaminen ja suhteellinen tiedonkäsitteys sekä demokraattiseen ja kuuntelemaan kulttuuriin siirtyminen. Lasten kokemusmaailma konkretisoituu, kun hänen ajatuksensa kirjataan ylös sellaisenaan, tulkitsematta tai arvioimatta niitä. Kiinnostuksen kohteena on lapsen ajattelu ja se, kuinka hän ajatuksensa kertoo. Vuorovaikutus painottuu siihen, että lapsi puhuu ja aikuinen kuuntelee. Väärää tai oikeaa ei ole ennalta määrätty. (Vilen ym. 2011, 481.)

Sadutuksen voi tehdä yksittäin, pareittain tai ryhmässä. Sadun aihe voi olla täysin vapaa tai valmiiksi valittu. (Vilen ym. 2001, 481.) Valitsimme yksilösadutuksen meidän valmiiksi valitsemaamme aiheeseen, päiväkotikiusaamiseen. Aihe rajautuu lapsille lukemamme sadun avulla, sillä siinä kiusataan päiväkotiympäristössä. Ajattelimme, ettei ryhmäsadutus ole toimiva menetelmä juuri tässä tutkimuksessa, koska samaan ryhmään olisi voinut sattua kiusaaja ja kiusattu. Aihe on muutenkin arka ja henkilökohtainen. Lisäksi yksin sadutettaessa jokaisella lapsella on tilaisuus ja aikaa puhua keskeytyksettä.

Stakesin Satukeikka-projekti osoittaa, että lapset eivät kopioi tarinoitaan aikuisilta, muilta lapsilta, videoilta tai satukirjoista. Sen sijaan tarinat rakentuvat elämässä koetuista, nähdyistä, kuulluista ja aistituista asioista sekä lapsen mielikuvituksesta. Sadutus ei ole vain kertomista, vaan se on myös kuuntelua, kohtaamista, tiedon keräämistä, osallisuutta, oman kulttuurin tuottamista ja yhdessä tekemistä. Sadutuksen pääpaino on nimenomaan yhdessä tekemisessä, koska sen neljään vaiheeseen eli luomiseen, kertomiseen, kirjaamiseen ja tarinan uudelleen lukemiseen tarvitaan aina vähintään kaksi henkilöä. (Karlsson 2005, 30, 114.)

Empiirinen tutkimus voi käyttää tutkimusaineiston muodostumiseksi kaikkia niitä tapoja, joita ihmisellä kokemuksensa ilmaisemiseksi on. Tutkijan on tehtävä ratkaisu siitä, millä tavalla kohderyhmän kokemukset ovat parhaiten kuvattavissa. Koska tutkimukseen osallistuvan halutaan kuvaavan kokemuksiaan täydellisesti niin kuin ne hänelle ilmenevät, on fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan rooli pyritty pitämään sosiaalisesti mahdollisimman neutraalina. (Perttula 2005, 154–155.) Mielestämme sadutus aineistonhankintamenetelmänä on nimenomaan lapsen kuulluksi tulemistä ja lapsilähtöistä ajattelutapaa tukevaa, koska sadutuksessa aikuisen rooli on olla yleisönä lapsen tuotokselle, olla kuuntelija eikä kyselijä. Vaikka aikuinen on sadutuksen hetkellä neutraali, hän ei ole täysin passiivinen vaan voi osoittaa positiivista asennetta ja kiinnostusta lasta kohtaan.

Tutkimusta suorittaessamme aloitimme sadutustuokion lapsen kanssa sanomalla: ”Nyt voit kertoa piirtämästäsi kuvasta tarinan, ihan millaisen haluat ja minä kirjoitan sen ylös juuri niin kuin sinä sen olet minulle kertonut ja lopuksi luen sen sinulle ääneen. Voit muuttaa tarinaasi, jos haluat tai hyväksyä sen.” Tarinat siis taltioitiin sadutushetkellä sanasta sanaan ylöskirjaamalla paperille. Lopuksi luimme vielä lapselle hänen tarinansa siinä tarkassa sananmuodossa, jossa hän oli sen kertonut. Näin lapsi pystyi vielä halutessaan muuttamaan kertomaansa tai hyväksymään tarinan. Kaikki lapset kuitenkin hyväksyivät tarinansa suoraan.

Lapset kuuntelivat sadun keskittyneesti ja piirsivät huolellisesti. Tarinan kertominen jäi lapsilla lyhyeksi ja useimmat tarinat olivat muutaman sanan tai lauseen pituisia. Hyvärin ja Löyttyniemen mukaan kertomukseksi kuitenkin voidaan hyväksyä kahdenkin tapahtuman sisältävä lause, joiden välillä jonkin pitää muuttua ja juuri muutos tai prosessi tekee kertomuksen ja sen tutkimisen kiinnostavaksi (2005, 190). Lapsista yksi osallistui sadun kuunteluun ja piirtämiseen, muttei halunnut kertoa omaa tarinaa. Lapset kertoivat siis yhteensä kahdeksan tarinaa ja tekivät yhdeksän piirustusta. Piirrosten ja tarinoiden sisällöt vastasivat hyvin toisiaan.

5.2 Narratiivinen aineistanalyysi

Käsite narratiivisuus on peräisin latinan kielestä, jossa *narratio* tarkoittaa kertomusta ja *narrare* kertomista. Englannin kielessä on olemassa termit *narrative* ja *narrate*, mutta

käsitteelle ei ole vakiintunut suomenkielistä termiä. Suomessa käytetään narratiivia kuvaavia sanoja tarinallisuus, kertomus ja narratiivi. Narratiivisuudella tutkimuksessa viitataan lähestymistapaan, jossa kertomus toimii tiedon välittäjänä ja rakentajana. (Heikkinen 2001, 116.) Narratiiveiksi voidaan kutsua suullisia ja kirjoitettuja tarinoita ja tekstejä, mutta myös erilaisia havaintoja ja tulkintoja. Ne kuvaavat juonellisen tapahtuman, jonka merkitys välittyy kertojalle. Yksilön elämänhistorian ja kokemusmaailman merkityksellisyys lisäksi narratiiveissa välittyy sosiaalisen ympäristön merkitys. Tarinat edustavat siis kulttuuria, jossa ne ovat syntyneet ja jossa ne kerrotaan. (Estola 1999, 133.)

Narratiivista analyysia voi käyttää järjestelmälliseen tulkintaan toisten ihmisten tapahtumien tulkinnoista. Se voi olla tehokas tutkimusväline, jos narratiivit kertovat esimerkiksi kriiseistä, merkittävistä sattumuksista tai ihmissuhteista. Jokainen narratiivi on versio tai näkökulma siitä, mitä on tapahtunut. Ne eivät vain raportoi tapahtumia, vaan tarjoavat kertojan perspektiivin merkityksineen, tarkoituksineen ja tärkeyksineen. (Cortazzi 2001, 384.) Aineistossa ei sinänsä ole olemassa jotakin yhtä tiettyä totuutta tai tulkintaa, vaan tutkijan valitsema teoreettinen näkökulma vaikuttaa siihen, mitä hän aineistosta hakee ja mitä löytää (Estola 1999, 134).

Kerätyn aineiston analyysi alkaa tutustumalla aineistoon syvällisesti kokonaisuutena. Tavoitteena on säilyttää ja välittää tarina, joten ensimmäiset lukukerrat ovat tärkeitä. (Estola 1999, 140–141.) Kerättyämme aineiston luimme sen ensin erikseen, jotta pysyimme luomaan omat käsityksemme aineistosta. Sen jälkeen vertasimme käsityksiämme ja etsimme niistä yhtäläisyyksiä nähdäksemme, olimmeko ymmärtäneet tarinat samalla tavalla.

Aineiston analyysissä sovelsimme Cortazzin rakenteellista kategorisointia, joissa narratiivit tulisi jakaa vähintään kolmeen pääkategoriaan. Näitä ovat: *Event structure* (vapaa käännös: *Tapahtuman rakenne*), joka kertoo, mitä on tapahtunut, *Description structure* (vapaa käännös: *Kuvaileva rakenne*), joka välittää taustatietoa ajasta, paikasta, ihmisistä ja muusta narratiivin kannalta oleellista kontekstista sekä *Evaluation structure* (vapaa käännös: *Arvioiva rakenne*), joka osoittaa kertojan mielipiteen tapahtumista korostaen narratiivin hänelle tärkeimpiä asioita. (2001, 384–385.) Cortazzin kolme kategoriaa oli-

vat käyttämämme yläkäsitteet, mutta alakategorioiden määrä tarkentui vasta analysointivaiheessa.

Etsimme tarinoista kolmen pääkategorian alle sopivia ilmauksia, joiden pohjalta muodostimme ilmauksia kuvaavat alakategoriat. Pääkategorian *kuvaileva rakenne* (liite 2, taulukko 1) alakategorioiksi muodostuivat käsitteet 'tapahtumapaikka', 'henkilöhahmot' ja 'tunne'. *Tapahtuman rakenteen* (liite 2, taulukko 2) alakategorioiksi muodostuivat 'fyysinen väkivalta', 'henkinen väkivalta', 'kiusatun reaktio', 'ulkopuolisen reaktio' ja 'sovinto'. *Arvioivan rakenteen* (liite 2, taulukko 3) alakategorioita ovat 'kiusaaminen on väärin' ja 'kun ei kiusaa tulee hyvä mieli'. Muodostimme jaottelusta taulukon, jossa näkyvät pääkategoriat, lasten alkuperäiset ilmaukset ja niiden pohjalta muodostetut alakategoriat. Taulukoiden avulla näimme, minkälaisia teemoja tarinoista nousee, löytyykö niistä yhdistäviä tekijöitä ja kuinka yleisiä tai toisistaan poikkeavia ne ovat. Tarkensimme vielä, etteivät samat ilmaukset ole monessa kategoriassa, sillä sisältönsä puolesta ne olisivat sopineet useampaankin kategoriaan. Teimme tutkijoina ratkaisut mihin kategorioihin ilmaukset meidän mielestämme sopivat parhaiten.

Lasten anonymiteettia suojataksemme emme liittäneet heidän tarinoitaan raporttiimme kokonaisuudessaan, vaan taulukkoja hyödyntäen muodostimme tyyppitarinan lapsen kiusaamiskokemuksesta. Tarinan teemat on muodostettu taulukon alakategorioiden mukaan. Olemme lisänneet tyyppitarinaan joitakin yksityiskohtia tai kuvailuja, joita ei lasten tarinoissa esiintynyt, mutta teimme lisäykset siten, etteivät ne ole ristiriidassa saatujen tuloksien kanssa. Lisäykset ovat vain täydennystä, jotta saamme aikaan juonellisen tarinan. Osa lasten tarinoista oli kerrottu satu-muodossa, joten otimme niistä mallia tyyppitarinan tyyliin.

Narratiivinen tutkimus pyrkii paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Yksilöiden kertomuksiin perustuva merkityksenanto mahdollistaa ihmisten äänen kuulumisen mahdollisimman autenttisenä. Narratiivisessa analyysissä painopiste on aineiston pohjalta uuden tarinan luomisessa, jossa pyritään tuomaan aineiston kannalta keskeiset teemat mahdollisimman hyvin esiin. Tavoitteena on temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevä kertomus. Parhaimmillaan narratiivinen kertomus antaa mahdollisuuden ymmärtää maailmaa dialektisesti vähitellen kehkeytyvänä ja juonellisenä tarinana, jossa on vahva todentuntu. Todentuntu perustuu siihen, että lukija voi eläytyä

tarinaan ja kokea sen ikään kuin todellisuuden simulaationa. Tarina puhuttelee lukijaa sen pohjalta, mitä tämä on itse elämässään mahdollisesti kokenut, tarinan vaikutuksesta kokemuksen tulisi siis avautua lukijalle holistisena tunnekokemuksena. Todentuntuinen simulaatio voi mahdollistaa kokonaan uuden ymmärryksen maailmasta, tässä tapauksessa lasten kokemuksista. Todentunnusta vakuuttuminen voi siis olla kokonaisvaltaisempi kokemus kuin paradigmaattinen väitelauseen totuudesta vakuuttuminen. (Heikkinen 2001, 122–123, 127–128, 130.) Toisin sanoen tekemällä lasten kertomuksista tyyppitarinan, on lukijan mahdollista samaistua lasten kokemukseen kokonaisvaltaisemmin ja elävämmin. Tyyppitarinan tarkoituksena on siis havainnollistaa ja selkiyttää tutkimuksemme tuloksia ja koota ne yhteen sekä tuoda lasten kokemukset näkyviksi mahdollisimman aitoina ja niitä hyvin kuvailevina. Otimme huomioon erityisesti taulukoinnissa usein ilmenneet asiat, sillä niitä voidaan pitää tutkimuksen kannalta merkittävänä ja niistä voi tehdä johtopäätöksiä. Myös aineistossa harvoin esille nousseet teemat otettiin huomioon, koska ne ovat lasten subjektiivisia kokemuksia ja täten heille merkittäviä. Halusimme pitää aineiston analyysiprosessin mahdollisimman läpinäkyvänä, jotta lukijalla olisi mahdollisimman hyvät lähtökohdat ymmärtää lopputulokset, joihin olemme päätyneet ja näin muodostaa omat käsityksensä ja mielipiteensä tulosten sisällöstä.

6 LASTEN KOKEMUKSIA PÄIVÄKOTIKIUSAAMISESTA

Tuloksissa ovat esillä taulukoiden pää- ja alakategoriat, sekä osa niiden alle sijoittuneista ilmauksista. Lisäksi liitimme tuloksiin muutamia lasten piirroksista. Mielestämme piirrokset olivat hyvin kuvailevia; ne tukivat lasten tarinoita ja välittivät erilaisia tunteita. Piirustukset ovat osa tutkimuksen aineistoa ja tuloksia, mutta emme tulkinneet niitä kuten tarinoita. Kategorioiden perään on liitetty kuva, joka sopii kategorian teemaan. Emme kuitenkaan ole analysoineet kuvia, eivätkä kategorioissa olevat tekstit ja kuvat ole välttämättä saman lapsen tekemiä. Joissakin kuvissa oli mukana tekstiä, jotka otimme osaksi lasten tuottamaa tarinaa.



6.1 Kuvaileva rakenne

Kuvaileva rakenne (liite 2, taulukko 1) kertoo taustatietoa ajasta, paikasta, ihmisistä, sekä muusta tarinan oleellisesta kontekstista. Lasten tarinoista nousivat tapahtumapaikoiksi piha ja linna. Henkilöhahmoja olivat kiusaaja, uhri, sovittelija ja riitelijät. Eräässä tarinassa esiintyi lisäksi vihaisuuden tunne.

”Ne on ulkona.”

”Olipa kerran linna...”

”Nuo on riitapukarit.”

”Tuo olen minä, tuo on Jesse mun isovelji ja tossa on ope.”

”Ne on vihaisia.”



6.2 Tapahtuman rakenne

Tapahtuman rakenne (liite 2, taulukko 2) kertoo, mitä on tapahtunut. Lasten tarinoiden pohjalta tapahtumat jaoteltiin fyysiseen väkivaltaan, henkiseen väkivaltaan, kiusatun reaktioon, ulkopuolisen reaktioon sekä sovintoon. Fyysistä väkivaltaa lasten tarinoissa olivat lyöminen ja töniminen. Henkistä väkivaltaa olivat väkivallalla uhkaaminen tai toiselle rumasti puhuminen. Kiusattu reagoi itkemällä, apua pyytämällä tai tappelemalla, ulkopuolinen reagoi kieltämällä kiusaamasta tai riitelemästä ja sovittelemalla. Sovinto tehtiin pyytämällä anteeksi.

” - löi sitä poikaa niin, että veri tuli nenästä - - ”

” - poika sanoi tytölle jotain rumaa - - ”

” - se itkee. ”

”Sopikaa riitanne. ”

” - pyysi anteeksi. ”



6.3 Arvioiva rakenne

Arvioiva rakenne (liite 2, taulukko 3) tarkoittaa kertojan mielipidettä tapahtumista. Lasten tarinoista nousi esille kiusaamisen arviointi: se on väärin ja siitä ettei kiusaa, tulee hyvä mieli.

”Ettei toista saa lyyä - -”

”- - poika ymmärsi, että hän oli tehnyt väärin - -”

”- - niin kummallekin tulee hyvä mieli.”



6.4 Tyypitarina

Prinsessa ja Kiusankappale

Olipa kerran pieni Prinsessa, joka oli päiväkodin pihalla leikkimässä. Yhtäkkiä paikalle saapui poika, joka oli Prinsessan mielestä oikea Kiusankappale. Kiusankappale näytti vihaiselta, ja hän alkoikin nimitellä Prinsessaa, josta Prinsessa pahoitti mielensä ja heidän välilleen syntyi riita. Lopulta Prinsessa suuttui niin, että hän tönäisi Kiusankappaletta ja sanoi: "Lopeta!" Mutta Kiusankappale tulistui Prinsessan tönäisystä ja löi Prinsessaa kasvoihin. Prinsessaa sattui niin, että hän alkoi itkeä. Samassa päiväkodin Haltia-täti huomasi lasten tappelun ja riensi paikalle. Haltia-täti sanoi sekä Prinsessalle että Kiusankappaleelle, ettei toisia saa lyödä. Sitten Haltia-täti heilautti taikasauvaansa, eikä Prinsessaa enää sattunut. Kiusankappale ymmärsi, että hän oli tehnyt väärin lyödessään Prinsessaa ja molemmat sanoivat ymmärtävänsä nyt, että riitelystä tulee paha mieli. Haltia-täti katsoi lapsia hymyillen ja sanoi, että nyt olisi hyvä hetki tehdä sovinto. Sekä Kiusankappale että Prinsessa pyysivät toisiltaan anteeksi ja ottivat toisiaan kädestä kiinni. Kiusankappale katsoi Prinsessaa silmiin ja sanoi: "Olin vihainen, koska kaikki kutsuvat minua Kiusankappaleeksi. Oikeasti nimeni on Prinssi." Prinsessa hymyili Prinssille, ja he lähtivät yhdessä leikkimään. Kummallakin oli hyvä mieli, kun he olivat saaneet riidan sovittua.



7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme mukaan lapset pitivät kiusaamisena voimakkaimmin fyysistä väkivaltaa. Fyysinen väkivalta ilmeni yleensä lyömisenä. Lisäksi kiusaamista oli toiselle rumasti puhuminen ja väkivallalla uhkaaminen. Kiusaamiseen puuttui yleensä joku kolmas osapuoli, useissa tarinoissa opettaja, joka käski sopimaan riidan. Yhdessä tarinassa kiusaaja ymmärsi tehneensä väärin ja pyysi itse anteeksi.

Tutkimustuloksemme tukevat muita samankaltaisia tutkimuksia aiheesta (vrt. Kirves & Stoor-Grenner 2010, 3; Lasma & Hytti 2011, 30). Tarinoissa ei kuitenkaan esiintynyt sellaisia kiusaamisen muotoja kuten toisen omaisuuden rikkomista tai leikeistä ulkopuolelle jättämistä, mitä on esiintynyt muissa samankaltaisissa tutkimuksissa. On kuitenkin otettava huomioon, että tutkimukseen osallistunut joukko oli hyvin pieni ja kävi samaa päiväkotia. Kenties juuri nämä lapset eivät joko pitäneet edellä mainittuja asioita kiusaamisena tai he eivät olleet itse kokeneet sellaisia asioita.

”Toi on lyönyt tota ja se itkee.” – Lasten välinen kiusaaminen

Tutkimuksessamme kaikista selkeimmin lasten tarinoista nousivat esille suorat aggression muodot, eritoten fyysinen väkivalta painottuen lyömiseen päiväkotikiusaamisen muotona. Tästä päättelimme, että tutkimukseemme osallistuneiden lasten mielestä ehkä mieleenpainuvuin kiusaamisen muoto on toisen fyysinen satuttaminen. Lasten tarinoissa esiintyi myös henkistä väkivaltaa rumasti puhumisena tai väkivallalla uhkaamisena.

Kirveen ja Stoor-Grennerin tutkimuksessa ilmeni, että nuoremmat, erityisesti noin 6-vuotiaat lapset rinnastavat kiusaamisen yleensä fyysiseen aggressioon. Se näyttäytyy lasten mielestä vahingoittamisena, potkimisena, tönimisenä ja lyömisenä, sekä nimittelynä rumilla nimillä. Kysyttäessä lapsilta, mistä heillä tulee paha mieli päiväkodissa, saatiin vastaukseksi yleensä leikin ulkopuolelle jääminen tai se, ettei ole kavereita. Tästä voisi päätellä, etteivät lapset yleensä osaa nimetä vertaissuhteisiin liittyviä asioita kiusaamiseksi. (2010, 10, 19.)

On olemassa sananlasku, jonka mukaan kun taito loppuu, voimankäyttö alkaa. Lapsella fyysisen väkivallan käyttö ilmenee yleensä tilanteessa, jossa hän ei osaa ilmaista tunteitaan tai tarkoituksiaan muuten, vaan esimerkiksi turhautuessaan tai suuttuessaan osoittaa sen lyömällä. Nämä tilanteet on ehdottomasti selvitettävä kasvattajan voimin, koska toisen fyysinen satuttaminen on aina vakava teko. Pidemmällä ajalla pelkkä jälkeinpäin puuttuminen ja sääntöjen kertaaminen ei ole tarkoituksenmukaista, vaan lapsen kanssa olisi hyvä harjoitella vaihtoehtoisia itsen ja tunteiden ilmaisukeinoja. Näin lapsella olisi muita, rakentavimpia keinoja purkaa esimerkiksi suuttumistaan, kuin kohdistaa se toiseen. Tällä tavoin saadaan myös pysäytettyä negatiivisen vuorovaikutuksen kehä; sen sijaan, että aikuinen puuttuisi vain lapsen huonoon käytökseen rankaisemalla, voisi hän keskittyä tukemaan lapsen positiivisten vuorovaikutustaitojen harjoittelua. Tällaiset keinot voisivat olla toimivia sekä proaktiivisesti (harkittua ja laskelmoitua) että reaktiivisesti (impulsiivista ja hallitsematonta) aggressiivisten lasten kanssa. Mielestämme erityisesti proaktiivisesti aggressiivisen lapsen moraal- ja empatiataitojen harjoittelua tulisi tukea, kun taas reaktiivisesti aggressiiviselle lapselle tulisi tarjota mahdollisuuksia tunteiden ilmaisuun ja tunnistamiseen.

Sen lisäksi, että kiusaamiseen tulee puuttua kiusaajan ja uhrin näkökulmasta, olisi hyvä myös tarkastella kiusaamista koko päiväkotiryhmän tasolta. Kiusaamistilanteen ulkopuolisilla lapsilla on mahdollisuus puuttua kiusaamiseen ja vaikuttamalla koko ryhmän dynamiikkaan voidaan vaikuttaa siihen, mitä lapset pitävät hyväksyttävänä käyttäytymisenä päiväkotiryhmässä.

Lapsi, joka kohtaa kiusaamista itse kiusaamistilanteesta ulkopuolisena, on sosiaalisen dilemman edessä: Toisaalta hän ymmärtää kiusaamisen olevan väärin ja hän haluaisi tehdä jotain lopettaakseen sen, mutta toisaalta hän haluaa turvata oman asemansa ja turvallisuutensa ryhmässä. Kiusaamisen merkitys kiusaajan statuksen kannalta katoaisi, jos ryhmä ei vahvistaisi kiusaajan toimintaa tai kiusaamalla ei saisi korkeaa statusta ryhmässä. Selventämällä lapsille heidän rooliaan kiusaamistilanteissa sekä kasvattamalla heidän empatiataitojaan voidaan vähentää kiusaamista. Lapsia tulisi myös kannustaa luomaan turvallisia keinoja tukea uhria. Kun palkitsemisen rakenne ryhmässä muuttuu, voi kiusatun puolustamisesta tulla ryhmässä hyväksyttyä ja arvostettua. (Salmivalli 2010a, 117-118.)

Gini, Pozzoli, Borghi ja Franzoni huomasivat tutkimuksessaan kiusaamisen sivustaseuraajien kannattavan aina niitä, jotka puuttuivat kiusaamiseen ja auttoivat uhria. Kiusaajien tukijoita tai sivullisina pysyviä ei kannatettu. Nuorempien lasten huomattiin myös suhtautuvan positiivisemmin uhriin. Kuitenkin niissä tapauksissa, joissa kiusaaminen oli suoraa kiusaamista, kuten sanallista tai fyysistä aggressiota, nuoremmat lapset myös herkemmin syyttivät uhria. Tämä voi johtua siitä, että lapset pitävät suoraa kiusaamista vakavampana kuin epäsuoraa, koska sen seuraukset ovat yleensä myös näkyvämmät. Näin ollen syyt, jotka johtavat suoraan kiusaamiseen, ovat myös lasten mielestä vakavampia, eli lasten mielestä uhri voi ansaita kiusatuksi tulemisen. Vanhemmat lapset eivät niinkään erotelleet suoraa ja epäsuoraa kiusaamista, vaan olivat kaiken kaikkiaan herkempiä syyttämään uhria kiusaamisesta. Kaiken kaikkiaan tutkimustulokset osoittivat, että positiivinen suhtautuminen uhriin väheni iän myötä niin, että vanhemmat oppilaat suhtautuivat kiusattuun selkeästi negatiivisemmin. (2008, 632-633.) Tämä on mielestämme oleellinen huomio mietittäessä varhaiskasvatuksen roolia kiusaamisen ehkäisyssä. Nuoremmat lapset suhtautuvat jo valmiiksi positiivisemmin kiusattuun, joten näemme tämän asenteen vahvistamisen olevan tärkeää, jotta asenne iän karttuessa ei muuttuisi kiusattua syyttäväksi.

”Sitten kuningas sanoi, ettei saakkaan kiusata.” – Aikuisen rooli kiusaamistilanteissa

Vaikka kiusaaminen tapahtui tarinoissa kahden ihmisen välillä, muutamissa tarinoissa siihen puuttui joko lapsi itse, riidan ulkopuolinen lapsi tai aikuinen. Tästä päättelimme, että lasten mielestä kiusaamisen tai riidan selvittämiseen olisi hyvä saada joku ulkopuolinen mukaan. Pohdimme, että aikuisen puuttuminen kiusaamis- tai riitatilanteisiin loisi lapsille turvallisuudentunnetta. Heidän ei tarvitsisi olla yksin pelottavassa tilanteessa ilman aikuisen tukea. Eräässä tarinassa opettaja kehottaa lapsia sovintoon, joten päättelimme, että lapset voivat toivoa aikuiselta vahvistusta siihen, mikä on oikein ja mikä väärin sekä apua sovinnon tekemiseen. Mielestämme tämä on loogista, sillä lapset kuuden vuoden iässä vielä opettelevat hiomaan sosiaalisia taitojaan ja tarvitsevat aikuista luomaan esimerkkiä ja antamaan heille tukea erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Lapsen itsetunnon kehittämisessä opettajalla on suuri rooli. Lapsen on myös tärkeää nähdä kasvattaja tärkeänä ja merkittävänä henkilönä, jotta hän voi pitää tätä luottamuk-

sen ja arvostuksen arvoisena. Tällainen henkilö pystyy muuttamaan lapsen minäkäsitystä vahvemaksi muun muassa vaikuttamalla lapsen itsetuntoon. Se tapahtuu olemalla aidosti kiinnostunut lapsesta, havaitsemalla jokaisen lapsen yksilölliset vahvuudet ja positiiviset ominaisuudet, ottamalla aikaa lapsen tukemiseen sekä tarkastamalla omaa itsetuntoa ajoittain. Opettajan tulee olla tietoinen oman roolimallinsa merkityksestä, sillä hän viettää lasten kanssa useita tunteja päivittäin, mikä tarjoaa hänelle useita mahdollisuuksia vaikuttaa lasten itsetunnon kehitykseen. (Aho & Heino 2000, 29.)

Puututtaessa kiusaamiseen lasten omille leikeille ja välienselvittelylle pitää toki antaa tilaa, mutta aikuisen olisi hyvä olla lähettyvillä ja tietoinen siitä, jos lapsilla esiintyy erimielisyyksiä. Kyrölämpi-Kylmäsen mukaan aikuisen vastuulla on valvoa, etteivät lapset aiheuta vahinkoa toisilleen. Kielelliset konfliktit ja riidat ovat fyysistä aggressiota yleisempiä. Sosiaaliset erimielisyydet ja konfliktit ovat osa lapsiryhmän kulttuuria ja niiden avulla lapset rakentavat keskinäistä sosiaalista järjestystä sekä muuttavat ja kehittävät ryhmäkulttuurinsa arvoja. Ristiriitoja kohdatessaan lapsi saa palautetta omasta toiminnastaan ja joutuu arvioimaan näkökulmansa uudelleen. Aikuisen tulisi kuitenkin havainnoida tilanteita vertaisryhmässä ja huolehtia, ettei päiväkodin ryhmäkulttuuriin vakiinnu alistetun ja alistajan tai kiusatun ja kiusaajan asemia. (2010, 108.)

Jos lasta nimitellään tai hänet jätetään leikin ulkopuolelle, on tällöin kasvattajan vastuulla ottaa lapsi huomioon ja saada hänet mukaan leikkiin. Lapsen ei tulisi kokea päiväkodissa huolta siitä, ettei hän pärjää muiden kanssa. (Kyrölämpi-Kylmänen 2010, 77.) Leikkitilanteissa ohjaajalla on mahdollista havainnoida lasten toimintaa ja ottaa huomioon heidän erityistarpeitaan. Kun lapset toimivat itsenäisesti, ohjaajalla on aikaa keskittyä yhteen lapseen tai pienryhmään. Tällöin ohjaajalla on tilaisuus neuvoa kädestä pitäen tai syventyä keskustelemaan lapsen kanssa. (Helenius 2008, 24.) Leikkiin voi sisältyä paljon sellaista toimintaa, josta aikuinen ei pysty päättelemään, onko kyse leikistä vai kiusaamisesta. Esimerkiksi lapsi voidaan ottaa mukaan leikkiin, mutta hänelle annetaan epämieluisa rooli, kuten paikallaan makaava koira. Ulkopuoliselle tämä voi näyttäytyä normaalina leikkinä, vaikka kyseessä onkin vallan käyttö kiusaamisen muotona. Aikuinen voisi tällaisessa tilanteessa esimerkiksi kysyä lapsen mielipidettä leikistä ja havainnoida leikin kulkua, jotta hän tietäisi, onko leikki kaikille mieluista.

Kiusaamisesta olisi tärkeää puhua myös päiväkodissa yhdessä koko lapsiryhmän kanssa. Kiusaamisaiheesta voitaisiin pitää esimerkiksi teemaviikko, jolloin lapsille kerrottaisiin kiusaamisesta satujen, leikkien, nukketatterin tai muiden lapsiryhmälle soveltuvien keinojen muodossa. Lapsille tulisi antaa mahdollisuus kysymyksiin, keskusteluun ja aiheen käsittelyyn ominaisilla tavoillaan. Aikuisen olisi hyvä olla lapsen tukena, kun lapsi käsittelee aiheeseen liittyviä ajatuksiaan ja tunteitaan. Näin kiusaamiseen voitaisiin puuttua ennaltaehkäisevästi, mutta aiheetta olisi hyvä käsitellä yhdessä lapsiryhmän kanssa myös silloin, kun kiusaamista jo esiintyy. Käsittelemällä aiheetta koko ryhmän kanssa voitaisiin välttää eri osapuolten syylistämiseltä, mutta myös vaikuttaa ilmiöön ryhmän toiminnan kautta.

Akuuttiin kiusaamistilanteeseen puututtaessa olisi hyvä, että tilanne saatettaisiin päätökseen. Kiusaamistilanteessa olevien molempien osapuolten kanssa tulisi keskustella mielellään yhtä aikaa, jotta selän takana puhumiselta välttyttäisiin. Toisaalta lapsella tulee olla mahdollisuus tulla kuulluksi myös siten, ettei muita osapuolia, esimerkiksi kiusaajaa, ole läsnä, jos se tekee lapsen olosta hankalan. Lapsilta voi kysyä, mistä riita alkoi, mitä sitten tapahtui, miltä osapuolista tuntuu ja kerrata päiväkodin säännöt asian suhteen. Oleellisen tärkeää on seurata, miten tapahtumat kehittyvät kiusaamistilanteesta keskustelun jälkeen; jatkuuko kiusaaminen vai muuttuuko lasten suhtautuminen toisiinsa myönteisemmäksi.

On tärkeää, että päiväkodista muodostuu lapselle turvallinen paikka olla, ja sen henkilökunnasta turvallisia aikuisia tukemaan lasta hänen kasvussaan. Ruotsissa ja joissain suomalaisissa päiväkodeissa on käytössä toimintatapa, jossa lapset tutustuvat vanhempiensa kanssa päiväkodin toimintaan parin kolmen viikon ajan. Näin päiväkodin työntekijät ja vanhemmat pystyvät tutustumaan toisiinsa paremmin ja käymään syvällisempiä keskusteluja toistensa kanssa. Lapselle voidaan tällä tavoin luoda yhdessä hyvä kasvuympäristö ja aikuisten välille voi syntyä luottamuksellinen suhde. Pitkän tutustumisajan on todettu lisäävän lapsen turvallisuuden tunnetta päivähoitopaikasta. Lisäksi aikuisten luottamus ja positiiviset mielipiteet päivähoitopaikasta välittyvät myös lapselle. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 58.) Tällainen käytäntö helpottaisi kasvatuskumppanuuden syntymistä ja kehittymistä, joka kuitenkin määritellään päiväkodeissa oleelliseksi toimintamuodoksi.

Epäsuorasti lapsen sosiaaliin taitoihin vaikuttavat muun muassa perheen ilmapiiri sekä vanhempien keskinäiset ja lasten sekä vanhempien väliset vuorovaikutussuhteet. Turvallisen kiintymyssuhteen omaavan lapsen on havaittu ratkaisevan ongelmia rakentavammin, solmivan ystävyys-suhteita helpommin ja kykenevän vastavuoroisiin suhteisiin ikätovereidensa kanssa paremmin kuin ne lapset, jotka ovat kiintyneet välttelevästi tai ristiriitaisesti vanhempiinsa. (Nurmi ym. 2006, 55.) Kiusaamisen ennaltaehkäisyssä vanhemmat ovat tärkeässä roolissa. Kiusaamisesta pitäisi puhua siis myös lasten vanhempien kanssa ja tämän voi tehdä, vaikka ei olisikaan tiedossa, että jotain lasta ryhmässä kiusattaisiin. Päivähoidon henkilökunnan tulisi kannustaa ja auttaa vanhempia, jotta vanhemmat toimisivat omalla esimerkillään kiusaamisen ehkäisyssä kotoa käsin. Jos kiusaamista esiintyy, henkilökunnan velvollisuus on kertoa siitä vanhemmille. Toisinaan vanhempien voi olla hankala uskoa, että heidän lapsensa on itse kiusaaja. Työntekijältä vaaditaan tietynlaista herkkyyttä käsitellä tällaisia vaikeita asioita, joista vanhemmat voivat kokea syvääkin syyllisyyttä tai epätietoisuutta. Tapahtumia ei ole syytä vähätellä, muttei liioitellakaan, vaan kertoa tilanteista niin kuin ne on päiväkodissa havaittu. Päiväkodin henkilökunnan pitää osoittaa tukensa vanhemmille tällaisissa tilanteissa ilman turhaa syylistämistä, mutta kuitenkin tehden selväksi, ettei kyseistä käytöstä sallita päiväkodissa, vaan jokaisella lapsella on oikeus turvalliseen ja tasapainoiseen päiväkotiarkeen.

Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 77) toteaa, että vaikka päiväkodeissa kiinnitetäänkin nykyisin enemmän huomiota lasten keskinäisiin suhteisiin, ei henkilökunta aina välttämättä näe, jos lapsen kohdistuu syrjintää. Jos lapsi kertoo syrjityksi tulemisen kokemuksistaan kotona tai hän ei viihdy päivähoitopaikassaan, vanhempien tulisi puuttua tilanteeseen ja ottaa lapsen puheet vakavasti. Tässäkin tapauksessa aikuisten, eli vanhempien ja päivähoidon henkilökunnan välinen hyvä keskusteluyhteys on lapsen parhaaksi.

Kirveen & Stoor-Grennerin tutkimuksessa Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa ollaan samoilla linjoilla kiusaamisen ehkäisyn tapojen suhteen, kuin mitä olemme itsekin pohtineet. He kertoivat tutkimuksessaan kohta kohdalta, mitkä seikat on otettava huomioon, kun halutaan ehkäistä ja puuttua päiväkodissa esiintyvään kiusaamiseen. Tärkeimpinä asioina he nostivat esille ensiksikin lakeihin ja valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan sekä päivähoitoyksikön omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan

perehtymisen, joiden pohjalta voidaan käydä arvokeskustelua henkilökunnan keskuudessa: millaista ihmiskäsitystä päiväkotitiimi pitää yllä ja mitkä ovat sille tärkeitä arvoja. Työntekijöiden tulisi pohtia yhdessä, millä tavoin esimerkiksi turvallisuus, kunnioitus ja vastuu näkyvät päivähoitojärjestelmässä ja tukevatko ne lapsen oikeuksia hyvään kasvuun. Tärkeänä he pitivät myös kykyä tunnistaa kiusaaminen ja huomioida sitä eri tilanteissa. Myös havainnoinnin merkitys korostui. Lasten kanssa tulisi avoimesti keskustella kiusaamisesta ja ystävyydestä ja rohkaista lasta puhumaan ilman pelkoa kantelusta. (2010, 12-13, 18.) Mielestämme päiväkodin kiusaamisilmiöön puuttuminen on työntekijöiden vastuulla. Kiusaamisesta ja siihen liittyvistä ajatuksista keskustelu on tärkeää, vaikka kiusaamista ei olisi havaittu tapahtuvan omassa ryhmässä tai päiväkodissa. Tällaisten vaikeiden ja mielipiteitä herättävien aiheiden käsittelyyn tulisi varata paljon aikaa, minä lisäksi myös aiheeseen perehtyminen erilaisten koulutusten tai kurssien avulla voisi auttaa asian käsittelyssä. Työntekijöiden ja koko työyhteisön olisi tärkeää sopia yhteisistä käytännöistä: miten päiväkodissa toimitaan, kun huomataan, että joku kiusataan? Toki tilanteet voivat vaihdella, jolloin niissä voi tarpeen tullen soveltaa puuttumisen keinoja. Päälinjauksena tulisi kuitenkin pitää, jotta jokainen työntekijä puuttuisi aina kiusaamiseen yhdessä sovituin menetelmin. Pidämme tärkeänä sitä, että aikuisten toiminta on johdonmukaista, suunnitelmallista ja ennustettavaa, kun kyse on näinkin tärkeästä asiasta lasten kanssa työskenneltäessä. Kun lapset tietävät jokaisen heidän päiväkotinsa aikuisen suhtautuvan kiusaamiseen samalla tavoin, voi se helpottaa lapsiakin ymmärtämään, ettei kiusaaminen ole hyväksyttävää. Tällöin lapsi tulee tietoisemmaksi oikeuksistaan, eli häntä ei saa kiusata tai kohdella huonosti.

”Ettei toista saa lyyä niin kummallekkin tulee hyvä mieli” – Lapsen moraalien, empatian, tunteiden ja sosiaalisten taitojen kehitys

Useissa lasten tarinoissa mainittiin anteeksipyyntö ja sen avulla riidan tai kiusaamistilanteen sopiminen. Anteeksipyyntö tapahtui joko lasten välillä niin, että kiusaaja ymmärsi tehneensä väärin tai joku ulkopuolinen henkilö, esimerkiksi opettaja, kehotti lapsia pyytämään anteeksi. Tästä päättelimme, että yleensä lasten mielestä kiusaaminen on väärin ja anteeksipyyttäminen on tärkeää. Nämä elementit liittyvät lapsen moraalien ja empatian kehitykseen sekä sosiaalisiin taitoihin. Päiväkotitiimi varhaiskasvatusympäristönä tarjoaa oivan mahdollisuuden tukea lasten kehityksessä näitä taitoja muun muassa varhaiskasvatuksen eri orientaatioita hyödyntäen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määritelty sisällölliset orientaatiot, joiden muodostaman kokonaisuuden varaan varhaiskasvatuksen keskeiset sisällöt rakentuvat. Niitä ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Eri orientaatioiden aiheet liitetään lasten lähiympäristöön niin, että lapset voivat tehdä asiasta havaintoja ja muodostaa omia käsityksiä. Yksittäisiä konkreettisia sisältöjä tulisi pyrkiä valitsemaan lasten kiinnostusten kohteiden, tarpeiden ja paikallisten olosuhteiden perusteella. Orientaatioiden sisältöä voi myös muokata ympäristön ja tilanteen mukaan. Tämä vaatii kasvattajilta lasten ikäkausiin ja kehitysvaiheisiin liittyvää tietämystä sekä orientaatioiden sisällön muokkaamiseen tarvittavaa lapsiryhmän, toimintaympäristön ja -olosuhteiden tuntemista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26–27.)

Eettinen orientaatio sisältää arvo- ja normimaailman kysymysten tarkastelua. Lapsen jokapäiväiseen elämään liittyy tilanteita, jotka sisältävät oikean ja väärän, hyvän ja pahan, totuuden ja valheen, oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon, kunnioituksen ja vapauden kysymyksiä. Niitä voidaan luontevasti pohtia ja tarkastella päivittäisten tapahtumien yhteydessä. Tärkeää on ottaa huomioon lasten kehitystaso, sillä asioita tulee käsitellä niin, että lapsi voi tuntea olonsa turvalliseksi. Eettisen orientaation voi nähdä jatkuvan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muun muassa etiikan, vuorovaikutuksen ja kulttuurin sisältöalueissa. (sama, 28–30.) Mielestämme erityisesti eettinen orientaatio tarjoaa mahdollisuuksia kasvattaa lapsen ymmärrystä kiusaamisesta ilmiönä sekä tukea hänen empatiataitojen kasvua sekä sosiaalisia kykyjään. Eettistä orientaatiota varhaiskasvatusopetuksessa hyödyntäen voidaan lapsen kanssa harjoitella muun muassa vuorovaikutustilanteita, muiden ihmisten hyväksymistä ja oikean ja väärän eroa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien kanssa valtakunnallisen lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden. Varhaiskasvatuksen kasvatuspäämäärinä ovat lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7, 13, 15.) Esiopetuksen tavoitteena on lapsen myönteisen minäkuvan vahvistaminen, oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen sekä kielen ja kulttuuri-identiteetin ja itseilmaisun kehittyminen. Lisäksi lapsi oppii pohtimaan oikeaa

ja väärää, arvostamaan ympäristöään ja tiedostamaan omien tekojensa vaikutuksia. (Opetushallitus/Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2010, 7–8.)

Tutkimusten mukaan ympäristö, jossa kiusaamista esiintyy, luo turvattomuuden tunnetta. Turvattomuuden tunne, eli pelko (omasta selviytymisestä) tuottaa elimistössä haitallista stressiä, joka vaikeuttaa muun muassa keskittymistä ja oppimista. Koivusen (2009, 52) mukaan myös kaverisuhteiden niukkuus ja vaikeudet sosiaalisissa taidoissa voivat lisätä lapsen kokemusta stressistä. Pitkään jatkuessaan stressi kuluttaa elimistöä heikentämällä muun muassa unen laatua ja immuunijärjestelmän tehoa. Stressaantuneen lapsen energia kuluu tilanteen tarkkailuun ja huolehtimiseen, mikä hankaloittaa muun muassa spontaania leikkiä ja olemista läsnä. Koivusen (2009, 83) mukaan stressi näkyy lapsessa myös tieto-, taito- ja tunnehäiriöinä. Tällaisessa kasvuympäristössä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteet eivät mielestämme pääse kaikilta osin täytymään.

Lasten keskuudessa on normaalia, että he härnäävät ja kiusoittelevat toisiaan ja selvittelevät erimielisyyksiä. Toisinaan lapsi kokee tilanteen leikiksi, toisinaan se voi loukata ja satuttaa. Tällaiset tilanteet ovat usein hetkellisiä ja niiden kohteeksi joutuvat lapset vaihtuvat. Nämä lasten väliset konfliktit ovat eri asia kuin kiusaaminen, joka on systemaattista ja toistuvaa ja jolle on ominaista osapuolten epätasaväkisyys. Kiusaamistilanteissa kiusaaja on siis jollain tapaa vahvempi kuin kiusattu, hänellä on valtaa tai voimaa, jolla hän saa kiusatusta yliotteen. Toinen on siis selkeästi alistaja ja toinen alistettu. (Kyrö-lampi-Kylmänen 2010, 108–109.) Mielestämme varsinkin alistetun asemassa oleminen on pitkään jatkuessa haitallista lapsen kehitykselle. Lasten välinen vuorovaikutus ei ole tällöin tasapainossa, vaan toinen joutuu jatkuvasti hyökkäyksen kohteeksi. Sekä kiusaaja että kiusattu saavat jatkuvaa negatiivista huomiota. Kiusattu saa huomion kiusaajalta ja muulta lapsiryhmältä, kun taas kiusaaja aikuisilta. Pohdimme, että jatkuvalla negatiivisen huomion kierteellä lapsen turvallisuuden tuntu heikkenee. Riskinä on, että lapsen käyttäytyminen tai kohtelu ei muutu, jos hän tottuu vain tietynlaiseen huomioon. Tällaisessa tilanteessa ihanteellista olisi tukea lapsen sosiaalisia taitoja.

Kolmen ja kuuden ikävuoden välillä lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät nopeasti. Sosiaalisesti taitava lapsi pystyy ratkaisemaan arkipäivän tilanteiden ongelmia ja saavuttamaan henkilökohtaiset päämääränsä tavoilla, jotka johtavat positiiviseen lopputulokseen sosiaalisissa tilanteissa, lapsi esimerkiksi pääsee mukaan leikkiin. Edellytyksenä tälle on

empatiataito: lapsi osaa tehdä havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä arvioida oman toimintansa seuraamuksia. Lisäksi lapsi ymmärtää omia tunteitaan ja osaa ilmaista niitä tilanteeseen sopivalla tavalla. Näiden taitojen omaaminen on yhteydessä lapsen kognitiivisiin taitoihin, minäkuvaan sekä asemaan ryhmässä. (Nurmi ym. 2006, 54.) Mielestämme päivähoidon henkilökunnalla on mahdollisuus ja velvollisuus auttaa lasta kehittämään empatiataitojaan arjen toimintojen lomassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa yhdeksi päämääräksi on asetettu toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen, eli se, että lapsi oppii ottamaan huomioon muut ja välittämään toisista. Lapsen tulisi suhtautua myönteisesti niin itseensä kuin toisiin ihmisiin ja varhaiskasvatus luo osaltaan edellytyksiä yhteisen maailman muodostumiselle. (2005, 13.)

Lasten kyky tunnistaa omia ja toisten tunteita sekä ilmaista tunteitaan kehittyy asteittain myötäillen muuta lapsen kehitystä. Kielen kehitys yleensä helpottaa ristiriitatilanteiden ratkaisemista, mutta se ei yksin riitä: lapsi tarvitsee myös itsesäätelyn kehitystä. Tunne ei ole pysyvä tila, vaan se on joustava ja voi muuttua asteittain. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan niiden ilmaisemista ja/tai käsittelyä siten, että mielen tasapaino ja ihmisen toimintakyky säilyisivät mahdollisimman hyvinä. Yleensä tämä edellyttää tilanteen monipuolista tarkastelua ja yritystä ymmärtää syy-seuraussuhteita, jotka tilanteeseen johtivat, sekä muiden näkökulmaa aiheeseen. Lapsen tunne-elämän kehitykselle olisi hyväksi, jos aikuinen juttelisi lapsen kanssa sekä omista että lapsen tunnekokemuksista. Olisi erityisen tärkeää, että lapsi oppisi säätelemään kielteisiä tunteitaan, koska se on yleensä edellytys yhteiskuntaan sosiaalistumiselle. Tunteiden tulisi olla elämän käyttövoima, eivätkä ne saisi häiritä yksilön toimintaa yhteisön jäsenenä. (Nurmi ym. 2006, 105–106.)

Toistuvat vuorovaikutustilanteet mahdollistavat lapsen kehittymisen omien tunteiden ja toimintansa säätelijänä. Kasvattaja voi toimia lapsen ilon jakajana, lohduttajana sekä rajoittajana, mikä opettaa lasta hallitsemaan kielteisiä tunteita kuten surua, kiukkua ja pettymystä. Tämä myös opettaa lasta suuntaamaan omaa toimintaansa kunkin tilanteen vaatimalla tavalla. (Koivunen 2009, 50.)

Lapsuusiän heikolla tunteiden säätelyllä on todettu olevan yhteyksiä muun muassa onnettomuuksien määrään, päihteiden käyttöön, epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, pitkäai-

kaistyöttömyyteen ja tunteiden säätelyn ongelmiin sekä sitä kautta terveysongelmiin pitkälle aikuisikään asti. Hyvä itsehallinta taas edistää suorituskkyä, oppimista ja sosiaalista sopeutumista. Lapset, jotka ovat hyviä säatelemään tunteitaan ja ovat mieleltään tasapainoisia, ovat yleensä suosittuja vertaisryhmässään. Vahva itsehallinta antaa myös hyvän perustan oppimiselle, jolla taas on myönteiset vaikutukset lapsen myöhempään pärjäämiseen elämässä. (Koivunen 2009, 109.) Vajaat taidot tunteiden ilmaisussa ja säätelyssä vaikeuttavat lapsen toimimista sosiaalisissa tilanteissa. Jos lapsi ei kykene itsehallintaan, voi se synnyttää muun muassa reaktiivista ja proaktiivista aggressiivista käyttäytymistä. Tällöin muu ryhmä voi alkaa syrjimään lasta, mikä voi johtaa epäsuotuisaan itsetunnon, minäkuvan ja empatian kehitykseen. Näin noidankehä on valmis: negatiivinen minäkuva johtaa tulevaisuuden ongelmiin, esimerkiksi sosiaaliseen sopeutumattomuuteen, mikä taas vahvistaa yksilön vaikeuksia. Näemme tämän epäsuotuisan kehityksen olevan riskinä sekä kiusaajalle että kiusatulle. Kiusaajalta voi puuttua taitoja ilmaista tunteitaan ja hän ajautuu sen takia ongelmiin lapsuudessaan. Jos muutosta ei tapahdu, samat ongelmat jatkuvat nuoruuteen ja myöhemmin aikuisikään. Kiusatulle taas voi kehittyä pitkään jatkuneesta kiusaamisesta muun muassa alhainen itsetunto tai vääristynyt minäkuva, mikä voi myöhemmin vaikeuttaa sopeutumista uusiin sosiaalisiin ryhmiin. Opettamalla lapsille tunteiden tunnistamista ja niiden hyväksymistä ja sitä kautta säätelyä, voidaan myös osaltaan vahvistaa lapsen taitoja toimia sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi tietoisuus omista tunteista voi edesauttaa lasta ymmärtämään muiden tunteita ja näkemään tilanteita muiden perspektiivistä, eli vahvistaa hänen empatiataitojaan.

Ympäristön asenteilla on suuri vaikutus lasten käytökseen, eritoten sillä minkälaista käytöstä pidetään hyväksyttävänä. Kouluissa ja luokissa, joissa oppilaiden asenteet ovat selkeästi kiusaamisen vastaiset, kiusaamisen todennäköisyys on pieni. Valvonnan puute sekä hiljainen hyväksyntä lisäävät kiusaamista. Näin ollen kun pyritään kiusaamisen vähentämiseen, tulisi kiinnittää huomiota koulun asenteisiin ja toimintatapoihin. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 107.) Sama pätee mielestämme päiväkoteihin, sillä kun toimintamallit ja puuttumisen keinot ovat henkilökunnalle selkeät ja kiusaamistilanteisiin todella puututaan, sekä lapsia kasvatetaan kiusaamisen vastaisiin asenteisiin, voitaisiin todennäköisesti vähentää kiusaamista päivähoidossa ja myöhemmin koulumaailmassa.

Tilojen ja resurssien merkitys varhaiskasvatuksen laadussa

Nyky-yhteiskunnassa painotetaan enenevissä määrin eri palvelujen tuottavuutta. Karrikoiden voitaisiin sanoa, kuinka saataisiin vähemmällä enemmän. Hyvä tuottavuus on taloudellisesti kannattavaa, mikä yleensä johtaa hyvinvoinnin kasvuun. Päiväkotimaailmassa tuottavuus-ajattelu näkyy kuitenkin hieman negatiivisemmin, tuottavuuden nimissä muun muassa lapsiryhmiä venytetään maksimikokoon työntekijöiden määrän ollessa yleensä minimissä, työsuhteet ovat määräaikaista, keikkatyö on yleistä eikä esimerkiksi sairauspoissaoloille hankita aina sijaisia. Myös tilat, joissa päivähoitoa järjestetään, voivat olla toiminnalleen epäsoveltavat. Ne voivat olla liian ahtaat, meluisat tai muuten epäkäytännölliset. Näin ei tietenkään aina ole, mutta nämä tekijät ovat merkittäviä arvioitaessa ensisijaisesti päivähoitoa laatua eikä tuottavuutta. Mitkään näistä tekijöistä eivät itsessään aiheuta epälaadukasta varhaiskasvatusta tai sen lieveilmiönä kiusaamista, mutta ne ovat riskejä, jotka tulee tiedostaa ja joihin olisi hyvä puuttua.

Kirveen ja Stoor-Grennerin mukaan kiusaamista tapahtui yleensä vapaan leikin aikana sisällä tai ulkona. Kiusaamistilanteet tapahtuivat silloin, kun aikuisilla oli kiire tai he eivät nähneet tapahtumia. Toisaalta kiusaamista tapahtui myös lepo- ja nukkumatilanteissa, jolloin aikuinen on aina paikalla. Näin ollen kiusaamista on siis vaikea havaita vaikka aikuinen olisi paikalla. (2010, 21.) Tutkimuksessamme sadun tapahtumapaikkoina oli muutamassa tarinassa piha tai muu ulkotila, mikä tukee Kirveen ja Stoor-Grennerin tekemää havaintoa. Toisaalta useimmissa lasten tarinoissa ei ollut määritelty tapahtumapaikkaa ollenkaan. Voisi siis olettaa, että kiusaamistilanne voi tapahtua missä päiväkodin tiloissa vain. Mielestämme tilalla itsessään ei sinänsä ole merkitystä sille, tapahtuuko siellä kiusaamista vai ei, vaan tilan puitteilla ja muulla kontekstilla, kuten ajankohdalla, yleisellä tunnelmalla ja aikuisen läsnäololla.

Hujala-Huttusen mukaan tutkimukset osoittavat päivähoitoa laadun arvioinnissa erääksi oleelliseksi mittariksi sen, että lapsiryhmät ovat riittävän pienet. Niissä on osoitettu, että jos lapsiryhmässä on yli 15 lasta, jo lasten keskinäisten henkilösuhteiden määrä nousee niin suureksi, että se kuormittaa lapsia psyykkisesti. Toinen tärkeä laatutekijä on se, että lapsia ei ole liikaa yhtä aikuista kohden, jotta aikuisella on mahdollisuus jokaisen lapsen huomioimiseen. Suomen suhdeluku seitsemän lasta yhtä aikuista kohden on kansainvälisesti hyvä, mutta toisaalta Suomessa päivähoitopäivät ovat lapsilla pidemmät. Pidem-

män päivän aikana saatavilla olevien aikuisten merkitys korostuu. (1995, 73.) Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 74–75) taas toteaa, että lapsen on hankala solmia läheistä suhdetta useaan aikuiseen, vaan hän yleensä kiintyy läheisesti yhteen työntekijään. Päivähoidossa henkilökunnan vaihtuvuus on yleistä, toisin kuin esimerkiksi perhepäivähoidossa. Perhepäivähoidossa myös pienempi ryhmäkoko mahdollistaa läheisten kontaktien syntymisen lasten ja heidän vanhempiansa kanssa, esimerkiksi perhepäivähoitaja voi oppia tunnistamaan pelkästään lapsen tietystä ilmeestä, että jokin on vialla. Päiväkodissa ryhmäkoot on yleensä venytetty niin suuriksi kuin lain asettamat rajat vain sallivat, eikä työntekijöillä näin ollen välttämättä ole antaa tarpeeksi yksilöllistä aikaa päivän aikana jokaiselle lapselle.

Päiväkodin fyysiset tilat määrittävät lasten toiminnan mahdollisuuksia. Lapsiryhmät ovat suuria ja leikkiessään lapset jakautuvat moniin pienempiin ryhmiin. Jokainen ryhmä tarvitsee tilan leikilleen, oman reviirin, johon leikin rajat vedetään ja jonka sisään muita ei ehkä päästetä. Toiset lapset haluavat keskittyä ja leikkiä rauhallisessa ympäristössä, toiset haluavat juosta ja pitää ääntä. Miten käy, jos eri ryhmät häiritsevät toistensa leikkiä? Onko päiväkodissa mahdollista jättää leikki kesken ja jatkaa myöhemmin, vai pitääkö jokaisen leikkihetken jälkeen siivota? Ovatko tilat tarpeeksi avoimet, jotta työntekijät voivat seurata kaikkien leikkejä tai onko päiväkodissa mahdollista käyttää esimerkiksi saleja vapaaseen leikkiin? Kuinka paljon ahtaat tilat tai lelujen riittävyys ja saatavuus aiheuttavat riitoja lasten välillä? Strandellin (1995, 63) mukaan lapsia viehättävät eniten suuret ja lattiapinta-alaltaan avoimet tilat, joissa toimintaa on määrätty ennalta mahdollisimman vähän. Mielestämme tämän kaltaiset tilat mahdollistavat mielikuvituksen käytön leikkiä suunniteltaessa, sillä tila itsessään rajoittaa leikkiä vähän. Lisäksi suuri lattiapinta-ala mahdollistaa leikkiin sisältyvän liikkumisen, esimerkiksi juoksentelun, tanssin tai hipan.

Pitempi tutustuminen ja suhteen luominen päivähoidon työntekijöihin auttaa mielestämme lasta ja vanhempaa rakentamaan luottamusta päiväkodin suuntaan, mutta se ei ole niin hyödyllistä, jos päiväkodissa työntekijöiden vaihtuvuus on suurta. Tällöin lapset ja vanhemmat joutuvat yhä uudelleen luomaan suhdetta uusiin aikuisiin, aivan kuten työntekijäkin joutuu tutustumaan uudessa työpaikassa suureen joukkoon lapsia ja heidän vanhempiaan. Tämä vaatii aikaa, jota työmarkkinoiden vaihtuvuus ja lyhyet työsuhteet eivät tue. Kirves ja Stoor-Grenner viittaavat aikaisempaan tutkimukseensa, jonka tulokset

ten mukaan monet päiväkodin työntekijät totesivat, että ainoa keino erottaa kiusaaminen ja riita on tuntea lapsiryhmänsä niin hyvin, että tietää, mitä konfliktien taustalla on. Työntekijöiden tiheä vaihtuvuus voi aiheuttaa sen, ettei työntekijälle ehdi muodostua käsitystä ryhmän dynamiikasta, eli hänellä ei ole riittävästi aikaa selvittää, ketkä ovat esimerkiksi läheisiä ystäviä, ketkä välttelevät toisiaan ja kuka jää ulkopuolelle. Tällöin kiusaamisen havaitseminen hankaloituu. (2011, 5.)

Päiväkotiryhmän levottomuuteen ja turvallisuuden tunteen kokemiseen voidaan vaikuttaa eri toimien strukturoinnin avulla. Strukturointi tarkoittaa toiminnan suunnittelua ja niiden kehysten luomista, joiden puitteissa toiminta tapahtuu. Strukturoitu toiminta sisältää päivittäin samanlaisina toistuvat vaiheet, esimerkiksi lounas ja ulkoilu, mutta myös yksittäisiä tilanteita voidaan strukturoida. (Koivunen 2009, 62.) Erityisesti eri siirtymätilanteet ovat alttiita synnyttämään lapsissa nahinaa ja kahakointia, sillä lapset joutuvat niissä yleensä odottamaan, kenties jonottamaan fyysisesti lähellä toisiaan tai keskittymään esimerkiksi pukemiseen. Nämäkin siirtymätilanteet voitaisiin strukturoida, eli suunnitella niiden käytännön toteutus osa osalta ja arvioida niiden toimintaa. Esimerkiksi yhden aikuisen olisi hyvä olla aina lapsia vastassa heidän tullessaan jonoon, odoteltaessa voitaisiin leikkiä erilaisia odotteluleikkejä ja niin edelleen. Jos odottaminen on jollekin lapselle erityisen hankalaa, voitaisiin hänet tuoda jonoon viimeisenä tai jonottaa hänen kanssaan koko ajan. Näin huomioitaisiin myös lasten yksilölliset tarpeet kehitystä tukevalla tavalla.

Jatkotutkimusaiheet

Lasten kokemuksia päiväkotikiusaamisesta on tutkittu lähiaikoina enenevässä määrin ja tulokset ovat viime vuosina olleet samankaltaisia. Mielestämme nyt tulisikin keskittyä sellaisten keinojen ja tapojen kehittämiseen, joilla päiväkotikiusaamiseen puututtaisiin ja ennen kaikkea kuinka sitä voitaisiin ennaltaehkäistä. Vaikka kaikki lapsen omakohtaiset kokemukset ovat arvokasta tietoa sinänsä, on päiväkotikiusaaminen mielestämme jo siinä määrin todistettu ilmiö, että erilaisten kiusaamisen ennaltaehkäisyn, puuttumisen ja seuraamisen työmenetelmien kehittäminen ja testaus olisivat akuutteja tutkimusaiheita.

Tutkimuksen teko on herättänyt mielenkiintomme myös kiusaajan kokemukseen toiminnastaan. Tässä tutkimuksessa ei ollut erotettavissa, oliko joku lapsi itse kiusannut. Olisi erittäin mielenkiintoista nähdä asiasta toinenkin puoli; miksi lapsi ylipäättään kiusaa toista lasta? Millaisia tuntemuksia se herättää kiusaajassa juuri sillä hetkellä ja tulevaisuudessa? Mietimme, että jonkin lapsen nimeäminen kiusaajaksi tutkimuksen puitteissa voi olla eettisesti arveluttavaa ja itse tutkittavien löytäminen ainakin lasten joukosta samoin mahdollisesti sekä epäeettistä että hankalaa.

Helpommin kiusaajan tuntemuksia ja kokemuksia voisi todennäköisesti tutkia haastatteleamalla aikuisia, jotka ovat myöntäneet kiusanneensa toisia lapsuudessa ja/tai nuoruudessa. Tästä voisi olla korjaavasti hyötyä myös tutkimukseen osallistuville henkilöille siten, että heille annettaisiin aikuisuudessa mahdollisuus pohtia toimintansa syitä ja auttaa muita ihmisiä kertomalla oman tarinansa. Pohdimme, olisiko mahdollista tuottaa jonkinlaista tilastotietoa liittyen kiusaajan ja kiusatun tulevaisuuteen, esimerkiksi onko aikuisiän masennuksella selkeää yhteyttä lapsuudessa koettuun syrjintään tai onko kiusaamisen kierre siirtynyt aikuisuudessa päiväkodista ja kouluista työpaikalle. Tällaiseen tutkimukseen olisi luultavasti hankala löytää halukkaita haastateltavia, mutta saaduista tuloksista voisi olla hyötyä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, esimerkiksi sellaisten tilanteiden tunnistamisessa, jotka voivat laukaista kiusaamisen. Jos esimerkiksi lapsen hankalalla kotitilanteella todettaisiin olevan yhteys kiusaamiseen, voitaisiin tällaisessa tilanteessa olevaa lasta havainnoida tarkemmin ja antaa tukea vaikean tilanteen herättämien tunteiden ilmaisuun ennen kuin se mahdollisesti muuttuisi kiusaamiseksi. Tällöin ei oletettaisi tai odotettaisi kiusaamista jo tapahtuvan, vaan tiedostettaisiin sen mahdollisuus ja ryhdyttäisiin toimeen ennaltaehkäisevästi lapsen hyväksi.

8 POHDINTA

Tutkimuskysymyksemme oli, millaisia kokemuksia esikouluikäisillä lapsilla on päiväkotikiusaamisesta. Tarkoituksenamme oli tuottaa tietoa lapsen kiusaamiskokemuksesta lapsilähtöisin menetelmin. Tavoitteenamme oli syventää omaa tietouttamme ja ammatillisuuttamme sekä lapsilähtöistä työtettämme. Aineisto kerättiin hyödyntäen sadutusmenetelmää ja analysoitiin narratiivisen analyysin keinoin.

Valitsemamme aineistonkeruumenetelmä oli mielestämme eettinen ja tavoitteiden pohjalta tähän tutkimukseen hyvin soveltuva muun muassa sen takia, että Niemisen mukaan aikuisille soveltuvat tiedonkeruumenetelmät, kuten haastattelu tai paperilomakekysely, eivät aina tuota luotettavinta aineistoa lapsia koskevassa tiedonkeruussa. Haastattelulla on tiedonkeruumenetelmänä sosiaalinen luonne, siinä aikuisen ja lapsen välinen valtaero on koko ajan läsnä. Haastattelutilanteen muotoutumista koulumaiseksi, opettaja–oppilassuhteen kaltaiseksi, tulisi välttää. Silloin on vaarana, että lapsi antaa olettamansa oikeat vastaukset tutkijalle eikä kerro siitä, kuinka ilmiö oikeasti näyttäytyy hänen elämässään. (Nieminen 2010, 37.) Tänä päivänä korostetaan, ettei lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta voi kuitenkaan sivuuttaa. Tutkijalla on vastuu ottaa tämä valtasuhde huomioon ja pyrkiä pienentämään sitä lähestymällä lapsia mahdollisimman tasa-arvoisesti. Aikuisen rooli on kertomuksen kuunteleminen siihen puuttumatta ja sen tarkka kirjaaminen. (Karlsson 2005, 44.) Tämän valta-asetelman tiedostaen valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi sadutuksen, koska siinä lapsen ääni ja kertomus ovat pääosassa. Sadutuksessa myös hyödynnetään lapsen luontaisia tapoja toimia, kuten taiteellista ilmaisua ja leikkiä.

Huomasimme, että lapset käyttivät piirtämiseen enemmän aikaa kuin sadun kertomiseen. Saman havainnon tekivät Lasma ja Hytti, joiden tutkimuksessa lapset keskittyivät piirtämiseen pitkäksi aikaa, mutta sadun kertominen jäi lyhyeksi. Lisäksi heidän tutkimuksessaan lapset eivät halunneet muokata kertomustaan sadutuksen jälkeen. (2011, 30.) Näin kävi myös meidän tutkimuksessamme. Huomasimme myös lasten piirtämien kuvien nousevan tärkeämmäksi elementiksi tutkimuksessamme, kuin olimme alun perin kuvitelleet. Vaikka meillä ei ole edellytyksiä analysoida kuvia, ne olivat mielestämme

erittäin puhuttelevia ja siksi halusimme liittää niitä opinnäytetyömme tuloksiin. Lasten maailma välittyy heidän piirtämissään kuvissa, joten lukija voi kuvien avulla nähdä välähdyksen lapsen sisäisestä maailmasta ja mielikuvista.

Olimme yllättyneitä siitä, että aineistoa kertyi saduttamalla verrattain niukasti. Pohdimme eri asioita, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimustilanteeseen. Ensinnäkin olimme lapsille entuudestaan tuntemattomia, eikä aikaa tutustumiselle ollut paljon tutkimuspäivänä. Tähän olisi voinut olla avuksi se, että olisimme käyneet päiväkodilla useamman kerran ennen tutkimusta, esimerkiksi saduttamassa lapsia muista aiheista. Näin sekä me että sadutus olisimme tulleet lapsille tutummaksi. Toisaalta meillä oli tieto siitä, että lapsia oli jo aiemmin sadutettu päiväkodissa, joten siitä syystä emme kokeneet tarpeelliseksi sadutuksen harjoittelua lasten kanssa. Keskustelimme tutkimuksen suorittamisen jälkeen päiväkodin työntekijöiden kanssa, joiden mukaan osa lapsista ei mielellään alkanut sadutukseen edes tuttujen työntekijöiden kanssa. Jos tekisimme tutkimuksen samasta tai samankaltaisesta aiheesta uudestaan, suorittaisimme tutkimuksen projektiluontoisemmin, jotta tulisimme enemmän tutuiksi lasten kanssa, jolloin aineistoakin todennäköisesti tulisi enemmän. Toisaalta mietimme myös tutkimustilanteessa lapsille antamaamme ohjeistusta, jossa pyysimme lapsia *kertomaan meille sadun piirtämästään kuvasta*. Mietimme, rajasimmeko tällä tavoin liikaa lasten vapautta kertoa satua yleisesti kiusaamisesta? Olisimmeko voineet vain pyytää lapsia kertomaan sadun, joka liittyy kiusaamiseen? Oliko sadun kertominen lapsille hankalaa siksi, että heidän omat piirroksensa rajoittivat satua liikaa? Tätä tukisi sadutushetkellä erään lapsen kommentti: ”Kato siitä kuvasta.”

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista lapsista oli tyttöjä. Pohdimme, olisivatko poikien kokemukset kiusaamisesta voineet poiketa jollain tavalla tyttöjen kokemuksista. Lisäksi huomasimme aineistonkeruuta suorittaessamme, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista lapsista oli todennäköisesti hyvissä väleissä keskenään; he juttelivat ja naureskelivat kovasti piirtäessään ja kertoivat toisilleen mitä aikoivat piirtää. Emme pitäisi täysin mahdottomana sitä, että lasten keskinäinen jutustelu ennen sadutusta vaikutti lasten kertomiin tarinoihin. Mieleemme tuli, olisiko yksi tutkimusmenetelmä voinut olla esimerkiksi tämän keskustelun nauhoitus, tai meneminen itse tarkastelemaan lasten piirtämistä ja osallistuminen heidän keskusteluunsa ja piirroksista kyseleminen. Jälkeenpäin ajattelimme, olisimmeko voineet kiusaamis-sadun lukemisen jälkeen keskustella yhdes-

sä lasten kanssa sadun herättämistä ajatuksista ja nauhoittaa tämän keskustelun. Emme kuitenkaan toimineet näin, sillä ajattelimme, että aihe voi olla niin herkkä, etteivät lapset halua keskustella siitä ryhmässä. Mutta juuri nimenomaisen lapsiryhmän kanssa ryhmäsadutuskin olisi voinut onnistua. Tässäkin korostuu se, että jos tutkija tutustuu lapsiryhmään etukäteen, hän voi paremmin valita tutkimusjoukolleen soveltuvimman tutkimusmenetelmän. Pohdimme, että aiheesta keskustelu joko ryhmässä tai yksitellen olisi voinut tuottaa määrällisesti enemmän ja yksityiskohtaisempaa aineistoa.

Mietimme myöhemmin myös tilojen ja eri häiriöiden vaikutusta tutkimuksen tekoon. Tilat, joissa tutkimus tehtiin, olivat jokseenkin levottomat ja ahtaat. Lapsia kiinnosti kovasti tulla kuuntelemaan muiden lasten sadutusta, vaikka olimme sanoneet aiemmin, että jokaisella pitää olla oma rauha sadun kertomiseen. Joitakin lapsia saattoi ujostuttaa se, että samassa tilassa oli muitakin lapsia, jotka saattoivat ohimennen kuulla pätkän heidän sadustaan.

Joskus voi käydä niin, että hetki sadutukselle ei ole parhain mahdollinen, jos lapsen ajatukset ovat muualla, vaikkapa jännittävässä leikissä (Karlsson 2005, 129). Kun menimme suorittamaan tutkimusta, oli kaunis kevätpäivä, ja ne lapset, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, saivat mennä ulos tavallista aikaisemmin. Osa tutkimukseen osallistuvista lapsista vaikutti hieman pettyneiltä siitä, että heidän piti olla sisällä muiden mennessä ulos leikkimään, mutta vakuutimme lapsille, että he voivat halutessaan lähteä ulos muiden mukana tai viimeistään sitten, kun tutkimus on tehty. Mietimme myöhemmin, vaikuttiko ulospääsyn lykkääntyminen jollakin tavoin aineistoon ja siten tuloksiin, olivatko lapset esimerkiksi pettyneitä, tavallista levottomampia tai olivatko heidän ajatuksensa jo ulkoleikeissä.

Sadutuksesta voi olla tietyissä tapauksissa myös vahinkoa, sillä satua voi käyttää toisen pilkkaamiseen. Lapsi voi esimerkiksi ivata toista lasta tarinassaan. Myös saduttaja voi käyttää asemaansa väärin suhtautumalla lapsen tarinaan välinpitämättömästi, naureskelemalla tai osoittamalla pettymystään. Tällöin ei voida enää puhua saduttamisesta. Toisinaan voi käydä niin, että satu ”ei tahdo tulla” lapsen suusta. Tällöin on tarpeellista aikuisella tarkistaa oma asenteensa. Saduttajan kannattaa pohtia, onko hän itse todella kiinnostunut siitä, mitä lapsi haluaa kertoa, osoittaako saduttaja oman innostuksensa tai ovatko saduttajan odotukset tarinan pituudesta tai sisällöstä liian suuret. (Karlsson 2005,

129, 139.) Aikaisempiin sadutuskokemuksiin ja -tietoon pohjautuen tunnistimme meillä olleen odotuksia satujen pituuden suhteen. Suuret odotukset voivat vaikuttaa sadutukseen, sillä lapset ovat erittäin tarkkoja tulkitsemaan muita ihmisiä. Suhtauduimme kuitenkin tutkimustilanteessa lapsiin ja heidän satuihinsa myönteisesti ja kannustavasti niiden sisällöstä riippumatta. Emme usko ennako-odotustemme vaikuttaneen itse tutkimustilanteeseen tai vuorovaikutukseen lasten kanssa, vaan pikemminkin vaikutukset näyttäytyivät meille jälkeenpäin epävarmuutena aineiston riittävydestä.

Pohdimme lapsitutkimuksen haasteellisuutta ja erityisesti sitä, mikä todella on lapsilähtöistä tutkimusta. Mieleemme tuli, olisiko kaikista lapsilähtöisin tutkimustapa pitkittäistutkimus, jossa havainnoidaan lapsia samalla keräten aineistoa heidän spontaaneista toimistaan ja reaktioistaan ja keskustelemalla niistä. Mielestämme saduttajalla on aina odotuksia lapsia kohtaan ja sadutustilanne voi olla lapselle painostava. Vaikka sadutus perustuukin sille, että lapsi saa ilman keskeytyksiä ja omin sanoin kertoa tarinaa, lapsi voi kuitenkin aistia, että aikuinen odottaa häneltä jotakin tiettyä. Sadutus vaatii saduttajalta hienovaraisuutta ja erilaisuuden sekä keskeneräisyyden hyväksymistä. Saduttajan tulee hyväksyä lapsen tuotos sellaisenaan, vastaa se sitten sisällöltään aikuisen odotuksia tai ei. Vaikka sadutus aineistonkeruumenetelmänä osoittautuikin haastavaksi, mielestämme se on hyvä keino lapsia tutkittaessa ja sen käyttämisessä voi harjaantua. Olemme tyytyväisiä valintaamme, sillä saimme siitä uudenlaista kokemusta ja se auttoi kehittämään ammattitaitoamme ja kykyämme kuunnella lasta.

Lisäksi pohdimme, miksi lapsilähtöinen tutkimus on jollakin lailla rajattua. Miksi keskustelua tai haastattelua ei yleensä pidetä lapsilähtöisenä? Lapset ovat joka tapauksessa yksilöitä, joten joillekin lapsille vastavuoroinen keskustelu tietystä aiheesta voi soveltua paremmin kuin yksin puhelu. Keskustelu olisi hyvä toteuttaa dialogisuuteen pyrkien ja samalla pitäen aikuisen roolin kyselijänä mahdollisimman pienenä. Kun kysymykset lisäksi nostettaisiin lasten kertomasta, kavennettaisiin sillä lapsen ja aikuisen välistä valta-asemaa.

Narratiivinen aineiston analyysi oli meidän mielestämme hyvin soveltuva analyysimenetelmä sadutusta hyödyntävään tutkimukseen. Mielestämme aineiston kategorisointi eri teemojen mukaan auttoi meitä saamaan tulokset esille mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja niiden alkuperäistä muotoa kunnioittaen. Uskomme, että narratiivisuutta ana-

lysointivaiheessa hyödyntämällä saimme kokonaisvaltaisemman kuvan lapsen kokemuksesta kiusaamisesta.

Mielestämme tyyppitarinan hyödyntäminen osana tuloksia oli onnistunut valinta. Se elävöittää ja havainnollistaa tehokkaasti kategorisointia sekä kokoaa yhteen lasten kertomuksista esiin nousseet ilmaukset. Koska käytimme aineistonkeruumenetelmänä sadutusta, oli tyyppitarinan luominen mielestämme luonteva osa tutkimuksen raportointia.

Eräs tuore opinnäytetyö herätti mielenkiintomme sen poikkeavien tulosten vuoksi, ja tahdommekin nostaa vielä sen esille. Kyseinen opinnäytetyö on Mika Räisäsen tekemä suunnitelma kiusaamisen ehkäisystä ja siihen puuttumisesta ympärivuorokautisessa päiväkodissa. Räisäsen opinnäytetyö herätti mielenkiintomme siksi, että opinnäytetyössään hän on sitä mieltä, että lapset eivät kiusaa toisiaan. Hän perustaa väitteensä pitkään työhistoriaansa lasten kanssa. Hänen mielestään lasten on vaikea ymmärtää sosiaalisia sekä henkilökohtaisia rajoja, minkä vuoksi arat, ujut ja sulkeutuneet lapset kohtaavat ihmetystä muiden lasten osalta. Hän uskoo, että päiväkodeissa tapahtuvat tappelut ovat yksittäisiä ja liittyvät yksittäisiin asioihin. Räisäsen mielestä lasten riitelyihin tulee kuitenkin jossain määrin puuttua, sillä on kasvattajan tehtävä opettaa lapsille sosiaalisia taitoja. (2011, 33.) Räisäsen tutkimustulokset poikkeavat radikaalisti muista aiheesta aiemmin tehdyistä tutkimuksista ja jäimme miettimään, mitä Räisänen tarkoittaa ihmetyksellä, jota toiset lapset kohtaavat. Hän ei kerro tarkemmin, mitä tämä ihmetys täsmälleen tarkoittaa tai kohtaavatko poikkeuksetta kaikki arat, ujut ja sulkeutuneet lapset sitä. Mielestämme tämä ”ihmetys” voi jo olla jonkinlainen kiusaamisen muoto, esimerkiksi se voi ilmetä ryhmästä tai leikistä pois sulkemisena, tai se voi muuttua sellaiseksi. Mielestämme ei myöskään voida yleistää jonkun tietyn ominaisuuden omaavan lapsen joutuvan automaattisesti ”ihmetellyksi” tai siis kiusatuksi. Lisäksi pohdimme, voiko niin rajua väitöstä, ettei päiväkotikiusaamista ole olemassa, perustaa yksinomaan henkilökohtaisen työkokemuksen varaan. Jos päiväkodin työntekijöiden mielestä sellaista ilmiötä, kuin päiväkotikiusaaminen ei ole olemassa, pystyvätkö he silloin erottamaan kyllin hyvin, mihin lasten välisiin tilanteisiin aikuisen kannattaa puuttua? Tai entä jos lapsi kertoo, että häntä kiusataan, mutta aikuisen mielestä se ei ole mahdollista. Tällöin lapsi murheineen jää kuulematta, mikä on mielestämme huolestuttavaa.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja itsensä tunnistaminen tutkimuksensa keskeisenä tutkimusvälineenä. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja hänen tekemänsä valinnat tutkimusprosessin suhteen. Tämän takia tutkimusraporteissa odotetaan olevan paljon tutkijan omaa pohdintaa tutkimuksensa suhteen. On myös muutamia käsitteitä, joita käytetään laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Ensimmäinen niistä on *uskottavuus* eli se, vastaavatko tutkijan tulkinnat ja käsitteellistykset tutkittavien käsityksiä. Toinen on *siirrettävyys* eli saadaanko samankaltaisesta tutkimuksesta samankaltaisia tuloksia. Kokemuksia tutkittaessa tämä ei kuitenkaan ole aina mahdollista sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi. Tutkimuksen *varmuutta* lisää, jos tutkija ottaa huomioon myös tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. *Vahvistuvuus* taas lisääntyy, jos muut samaa ilmiötä tarkastelleet tutkimukset ovat päätyneet samankaltaisiin tulkintoihin. Perimmältään luotettavuutta arvioitaessa on siis kyse tutkimuksen esittämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.)

Aineistonkeruun jälkeen pohdimme aineiston riittävyttä. Tunnistimme meillä olleen ennakko-oletuksia aineiston määrän suhteen ja huolenamme oli, saisimmeko kyseisestä aineistosta kylliksi tuloksia. Käsittelimme kuitenkin kerätyn aineiston huolellisesti ja arvioimme sitä olevan riittävästi taulukoiden ja tyyppitarinan muodostamiseen. Saa-mamme tulokset ja johtopäätökset olivat samankaltaisia kuin muissa kiusaamisaiheisissa tutkimuksissa, joten mielestämme niitä voidaan pitää luotettavina. On kuitenkin huomioitava, että tutkimus tehtiin todellakin yhdessä päiväkodissa ja yhdessä ryhmässä, joten tuloksissa on nähtävillä juuri näiden lasten ajatukset aiheesta. Käytimme aineiston kategorisointiin paljon aikaa pitääksemme lasten ilmaukset mahdollisimman alkuperäisessä muodossa ilman liiallista tulkintaa ja varmistaen, että taulukon kategoriat ja niissä olevat lasten ilmaukset vastaavat toisiaan mahdollisimman hyvin.

Tärkeimpiä käsitteitä tietoja käsiteltäessä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Tuloksia julkistettaessa tutkimukseen osallistuneet henkilöt eivät saa käydä ilmi. Tämä on sitä ehdottomampaa mitä arkaluonteisemmasta asiasta on kyse. Arkaluonteisia asioita tutkittaessa tutkijan on selvitettävä itselleen, tarvitseeko hän kyseisiä tietoja, eli onko

tutkimuksen tuoma tieto niin arvokasta, että se oikeuttaa puuttumaan ihmisten yksityisyyteen. Lisäksi jokaiselle tutkittavalle on annettava tarpeellinen informaatio tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta sekä korostettava vastaamisen vapaaehtoisuutta. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ihmisarvoa on kunnioitettava koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan pohdittavia kysymyksiä ovat, mitä haittaa tai hyötyä tutkittavalle tutkimuksesta on, kuinka heidän yksityisyytensä suojataan ja miten ollaan johdattamatta tutkittavia harhaan. (Eskola & Suoranta 1999, 56–57.) Jouduimme pohtimaan tutkimuksemme toteutuksen oikeellisuutta, koska aihe on henkilökohtainen ja arka. Pohdimme, onko tutkimuksen toteutuksesta mahdollisesti jotain haittaa tutkittaville ja mitkä tutkimuksen hyödyt ovat sekä yhteiskunnallisella että yksilöllisellä tasolla. Mäkelä (2010, 72) toteaa, että tutkimusriskien ja -haittojen suhteuttaminen odotettavissa oleviin hyötyihin kuuluu tutkimuseettisiin periaatteisiin. Mielestämme tutkimuksemme tarkoitus ja tavoitteet perustelevat tämän kaltaisen tutkimuksen tekoa, sillä saaduista tuloksista on hyötyä sekä yksilölle että yhteisölle ja siten myös yhteiskunnalle. Varmistimme ettei yksittäistä tarinaa tai lasta voi tutkimuksestamme tunnistaa. Esimerkiksi tarinoissa esiintyvät lasten nimet on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi, eikä alkuperäisiä tarinoita ole lukenut kukaan muu kuin tutkijat. Aineisto tuhottiin analysoinnin jälkeen.

Tutkijoina olemme salassapitovelvollisia tutkittavien kertomien asioiden suhteen. Kuitenkin lasten kanssa työskennellessä pätee aina ilmoitusvelvollisuus, jos lapsen kertomasta herää huoli hänen hyvinvoinnistaan. Keskustelimme tästä ilmoitusvelvollisuuden ja salassapitovelvollisuuden ristiriidasta päiväkodin työntekijöiden kanssa ja sovimme, että aineistosta löytyessä jotain huolta herättävää keskustelemme siitä ensin päivähoidon työntekijöiden kanssa, jotka tarvittaessa vievät asiaa eteenpäin omien toimintamalliensa mukaan.

5–6-vuotiaille lapsille muodostuu jo mielikuvia tutkimukseen osallistumisesta. Siksi tutkimustilanteen herättämien muistikuvien olisi hyvä olla neutraaleja, mutta vielä mieluummin positiivisia. Lapsille olisi hyvä luoda positiivien kuva tutkimukseen osallistumisesta, koska tutkimustilanne kertoo siitä, mitä tutkimus on. (Nurmi ym. 2006, 288.) Tutkimuksissa on havaittu, että lapset arvioivat jonkun toiminnan sitä myönteisemmäksi, mitä enemmän heillä on ollut siihen päätäntävaltaa ja kuinka omaehtoista se on heidän mielestään ollut. Omia tuotoksiaan he taas arvioivat sitä myönteisemmin, mitä

omaehtoisemmaksi toiminta on koettu. (Vilen ym. 2011, 196.) Kun aikuinen pyytää lasta kertomaan tarinan tietystä aiheesta, se on aikuisen valmiiksi tekemä tehtävä lapselle. Lapselle on tärkeää kokea säännöllisesti, että hänen omat ajatuksensa itse valitsemistaan aiheista ovat kuuntelemisen arvoisia. Aikuisen tulisi siis ajatella, että tehdään lapsen kanssa, eikä lapselle valmiiksi. Siksi lapsia sadutetaan mieluiten jostain tietystä aihepiiristä vasta usean sadutuskerran jälkeen. (Karlsson 2005, 127.) Tutkimuksessamme meillä kuitenkin oli valmiiksi aihe ja struktuuri siitä, miten aineisto kerättäisiin. Näin ollen aineistonkeruumenetelmä ei ollut lasten päätettävissä tai heille omaehtoista. Kuitenkin itse tutkimukseen osallistumisen painotettiin lapsille olevan vapaaehtoista ja menetelmiksi valitsimme aineistonkeruumenetelmät, jotka hyödyntävät lapselle ominaisia tapoja toimia. Lisäksi kukin lapsi sai pienen palkinnon tutkimukseen osallistumisesta. Näin loimme aineistonkeruusta mahdollisimman myönteisen tilanteen lapsille niissä puitteissa, jotka tutkimuksemme aihe ja tekoaika mahdollisti.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara korostavat tutkimuksen eettisyyttä arvioitaessa tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kohtelun merkitystä. Kun tutkimuskohteena on ihminen, on erityisesti selvitettävä tutkimuksen vaikutuksia häneen sekä tietoja, joita hänelle tutkimuksesta annetaan. (2007, 25.) Huoltajan suostumusta korostetaan, kun tutkimukseen osallistuva henkilö on alaikäinen. Kuitenkin yhtä paljon painoarvoa on lapsen omalla suostumuksella, sillä se lisää lapsen motivaatiota osallistua tutkimukseen. Luotamuksellisuus ja eettisyys korostuvat lapsia koskevassa tutkimuksessa. Huoltajan lisäksi myös lapselle tulee kertoa selkeästi ja ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kyse ja mihin hänen antamia tietoja käytetään. (Nieminen 2010, 37.) Ennen varsinaisen tutkimuksen tekoa olimme ilmoittaneet vanhemmille tulevasta tutkimuksesta sekä kysyneet heidän suostumustaan lapsensa osallistumiselle. Tutkimustilanteessa kerroimme lapsille ikäkauteen sopivalla kielellä, eli mahdollisimman ymmärrettävästi ja selkeästi tutkimuksen tarkoituksesta ja kulusta. Painotimme osallistumisen vapaaehtoisuutta ja ylläpidimme myönteistä tunnelmaa osoittamalla oman innostuksemme ja kiinnostuksemme aiheeseen ja lasten tuotoksiin. Yksi lapsista halusi poistua sadun kuuntelemisen jälkeen, jonka hyväksyimme yrittämättä suostutella häntä osallistumaan.

8.2 Ammatillinen kehittyminen

Varhaiskasvattajan ammatilliseen osaamiseen kuuluu muun muassa yhteiskunnan arvojen ja toimintatapojen sisäistäminen, omien arvojen ja eettisten periaatteiden tiedostaminen sekä tavoitteellinen ja tietoinen toimiminen jatkuvaa reflektointia hyödyntäen. Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden ymmärtäminen ohjaavat kasvattajan toimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16–17.) Oma pedagoginen ja lastentarhaopettajan pätevyyteen liittyvä osaamisemme kehittyi tutkimusprosessin myötä. Perehtyminen kiusaamisteemaan on tuonut meille uutta näkemystä aiheeseen, ennen kaikkea sen havaitsemisen ja siihen puuttumisen tärkeyteen. Olemme tietoisia eri tekijöistä, jotka työympäristössä luovat haasteita kiusaamisen ehkäisemiseen ja tunnistamiseen ja kykenemme näin puuttumaan niihin. Näemme kiusaamisen olevan vakava uhka päivähoidon laadulle sekä yksittäisen lapsen että lapsiryhmän turvalliselle kasvulle ja kehitykselle. Kiusaaminen on myös uhkatekijä yksilön kohdatessa uusia haasteita aikuiselämässään. Olemme molemmat suuntautuneet opinnoissamme varhaiskasvatukseen ja aikomuksemme on saada lastentarhanopettajan pätevyys, joten kiusaamisilmiön kokonaisuuden hahmottaminen mahdollisine aiheuttajineen ja seuraamuksineen on tarpeellista tulevaisuuden työtämme ajatellen.

Opimme myös sen, että lasten kanssa työskennellessä on varauduttava yllätyksiin. Etukäteissuunnitelmat voivat olla kuinka tarkat hyvänsä, mutta niitä täytyy voida muuttaa tilanteen niin vaatiessa. Toisinaan aikuiset asettavat itselleen ja muille liiankin tiukkoja tavoitteita, eivätkä osaa iloita tai olla tyytyväisiä, jos kaikki ei menekään juuri niin kuin on suunniteltu. Juuri spontaaneissa tilanteissa yleensä syntyy jotain uutta, mielenkiintoista ja ilahduttavaa, se vain pitää osata nähdä.

Tutkimuksen aikana ammatillista kehittymistä meissä on tapahtunut erityisesti kriittisen itsereflektion saralla. Olemme joutuneet pohtimaan sekä ennen aineistonkeruuta että sen jälkeen omaa rooliamme tutkijoina ja aikuisina lasten kanssa työskennellessä. Olemme laittaneet kyseenalaisiksi käyttämämme menetelmät tutkimuksessa sekä valintojemme vaikutukset tuloksiin. Tutkimuksen teko on vahvistanut omaa käsitystämme lapsilähtöisyydestä muun muassa siten, että tehdään yhdessä lapsen kanssa, ei tämän puolesta. Tutkimus opetti meille myös sen, että aikuisilla on usein ennakko-oletuksia lasten aja-

tuksista ja toimintatavoista ja nämä oletukset voivat jopa jollain lailla rajoittaa lapsen luovuutta.

Mielestämme tärkein asia, joka meille vahvistui tutkimuksen aikana, oli lapsen kuulemisen ja uskomisen tärkeys. Kun aikuinen osoittaa lapselle olevansa todella aidosti kiinnostunut siitä, mitä tällä on sanottavaan, lisääntyy lapsen kokemus omasta merkittävyydestään ja mahdollisuudestaan vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.

Tutkimuksen tekeminen on kehittänyt sosiaalialan kompetenssien osaamistamme monipuolisesti. Sosiaalialan kompetensseja ovat eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, palvelujärjestelmäosaaminen, yhteiskunnallinen analyysitaito, reflektiivinen kehittämisosaaminen ja yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen.

Sosiaalialan eettinen osaaminen näyttäytyy vahvimmin sisäistettyinä sosiaalialan arvoina ja ammattieettisinä periaatteina, sekä niiden mukaisesti toimimisena. Sosionomi osaa ottaa huomioon jokaisen ihmisen yksilöllisyyden sekä toimimaan arvostiritoja sisältävissä tilanteissa. Hän edistää tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta sekä pyrkii huonosuuden ehkäisemiseen. (Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssin 04/2006.) Ymmärrämme kiusaamisella olevan vakavat vaikutukset lapsen ja lapsiryhmän sen hetkiseen elämään sekä mahdollisesti tulevaisuuteen. Kiusaamisen ehkäiseminen edistää tasa-arvoa sekä suvaitsevaisuutta, mikä voi tulevaisuudessa ehkäistä muun muassa huonosuutta ja syrjäytymistä.

Asiakastyön osaava sosionomi osaa luoda ammatillisen ja asiakasta osallistavan vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen sekä ymmärtää asiakkaiden tarpeiden ja voimavarojen kontekstisidonnaisuuden. Lisäksi hän osaa käyttää ja arvioida eri työmenetelmiä sekä tarvittaessa soveltaa niitä ohjaten tavoitteellisesti asiakkaita eri kehityksen vaiheissa ja elämäntilanteissa. (Sama.) Tutkimusta tehdessämme olemme perehtyneet kuusivuotiaiden kehitykseen ja kehityksen luomiin tarpeisiin. Tiedostamme vastuumme työntekijöinä lasten hyvinvoinnin ja turvallisen kasvun tukemisessa, sekä mahdollisuutemme vaikuttaa lapsen kasvuun ja kehitykseen varhaiskasvatuksen mahdollistamilla tavoilla. Olemme pohtineet lapsilähtöisyyttä ja varhaiskasvatuksen eri työmenetelmiä, kuten sadutusta. Karlssonin mukaan sadutus sopii työmenetelmäksi muuallakin sosiaalialan työssä ja ylipäänsä lasten kanssa tehtävässä työssä. Sitä voivat käyttää eri tavoin muun

muassa kuraattorit, perhetyöntekijät ja sosiaalityöntekijät, joiden työssä on oleellista luoda hyvä kontakti asiakkaaseen, sekä luoda lapsen ja aikuisen välille luottamuksellinen suhde. Sadutuksen avulla on mahdollista riisua turhat roolit ja ennakko-odotukset, sillä sitä tehdessä ei arvostella tai odoteta tietynlaista vastausta. Sadun äärellä iällä, asemalla tai koulutuksella ei ole väliä, vaan silloin keskitytään kertomaan ja kuulemaan tarinaa. (2005, 192–193.) Tutkimusta tehdessämme perehdyimme sadutus-menetelmän käyttöön sekä sen luomiin eri mahdollisuuksiin ja osaamme hyödyntää menetelmää tulevaisuudessa sosiaalialalla työskennellessämme.

Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen on hyvinvointia ja sosiaalista turvallisuutta tukevien palvelujärjestelmien ja niiden lainsäädännön osaamista. Sosionomi osaa hahmottaa palveluiden muutoksia ja osallistua niiden kehittämiseen. Hän osaa myös koota tarpeellisia palveluita asiakkaalle tämän elämäntilanteen mukaan, sekä toimia moniammatillisissa verkostoissa. (Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit 04/2006.) Kiusaaminen ilmiönä vaatii laajemman puuttumisen ja mahdollisesti yhteistyön eri ammattilaisten sekä vanhempien välillä. Olemme tutustuneet tutkimuksen puitteissa varhaiskasvatussuunnitelmaan, esiopetuksen suunnitelmaan, sekä lakiin päivähoidosta ja lastensuojelusta ja niiden avulla kasvattaneet ymmärrystämme siitä, mikä on merkityksellistä lapsen hyvinvoinnin ja kasvun kannalta.

Yhteiskunnallinen analyysitaito tarkoittaa yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen ymmärtämistä sekä sen jäsentämisen ja analysoinnin taitoa. Sosionomi ymmärtää yhteiskunnallisen päätöksenteon sekä ihmisten sosiaalisten toimintaedellytysten olevan yhteydessä toisiinsa, sekä hän osaa jäsentää sosiaalisia ongelmia yhteiskunnallisesta viitekehystä. (sama.) Olemme pohtineet yhteiskunnan luomien puitteiden vaikutusta lasten hyvinvointiin sekä varhaiskasvatuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Yhteiskunnallinen päätöksenteko vaikuttaa tarjoamiensa resurssien avulla kaikkeen päiväkodin toimintaan. Merkittävimpiä yhteiskunnan päätettävissä olevia asioita päivähoidon laadun suhteen on tilojen laatu, lapsiryhmien koko, työntekijöiden määrä, pysyvyys sekä koulutus ja varhaiskasvatukselle määrätty tavoitteet sekä toimintamallit. Mielestämme päätöksenteolla voidaan vaikuttaa lasten kasvuun ja kehitykseen joko positiivisesti tai negatiivisesti. Onnistunut varhaiskasvatus tulisi vahvemmin nähdä lapsen tulevaisuuden kehityksen turvaajana. Myös perheiden tilanteella on suuri vaikutus lasten kasvuun ja

kehitykseen. Tukemalla perheitä voidaan muun muassa turvata lasten turvallinen kasvuympäristö.

Reflektiivinen kehittämisosaaminen on reflektiivisen sekä tutkivan työtteen sisäistämistä. Sosionomi osaa arvioida toimintansa teoreettisia lähtökohtia sekä soveltaa ajattelu- ja lähestymistapoja. Hänellä on tutkimuksellista osaamista ja hän osaa tuottaa uutta tietoa. (Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit 04/2006.) Olemme hyödyntäneet tutkimuksessamme sosiaalialan kirjallisuutta sekä tutkimuksia monipuolisesti käyttäen myös kansainvälisiä lähteitä. Sovelsimme tutkimuksessamme lapsilähtöistä ajattelua ja tutkimusmenetelmiä.

Yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen tarkoittaa sosionomin ymmärtävän yhteisöjen toimintaperiaatteita ja kulttuureita sekä osaavan vahvistaa ja luoda kansalaisuutta tukevaa yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Hän kykenee osallistumaan yhteiskunnalliseen arvokeskusteluun ja vaikuttamaan päätöksentekoon tunnistaen epätasa-arvoa tuottavia rakenteita ja pyrkien niiden purkamiseen. (sama.) Tutkimuksen teko on lisännyt ymmärrystämme lasten tavoista toimia ja kokea sekä kiusaamisen vaikutuksista laajemmalla tasolla. Valitsimme kiusaamisen tutkimuksemme aiheeksi oman mielenkiintomme ja yhteiskunnallisen ajankohtaisuuden vuoksi. Kiusaaminen tuottaa epätasa-arvoa lapsiryhmissä joten tutkimuksellamme otamme osaa yhteiskunnalliseen arvokeskusteluun.

LÄHTEET

Aho, L. 2001. Esiopetus osana lapsuutta. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Opetushallitus, 7.

Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 57, 60–61.

Cortazzi, M. 2001. Narrative Analysis in Ethnography. Teoksessa P. Atkins, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications, 384–385.

Dunderfelt, T. 1997. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY-kirjapainoyksikkö. 9. uudistettu painos.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Helsinki: Taivotalo PrintOne. Hakupäivä 6.11.2011
http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin - narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, K. Karila, J. Kinno, P. Niiranen, M. & I. Ruoppila (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA KUSTANNUS, 133–134, 140–141.

Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. & Franzoni, L. 2008. The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. Sisäinen lähde. *Journal of School Psychology* 46 (2008) 617–638.

Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen erityisluontonsa.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 184–186, 188.

Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kariston kirjapaino Oy.

Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 116, 122–123, 130.

Helenius, A. 2008. Lapset ryhmässä. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen.* Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 24, 58.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hujala-Huttunen, E. 1995. Varhaiskasvatuksen laadun arviointi. Teoksessa Hujala-Huttunen & E. Estola (toim.) *Näkökulmia varhaiskasvatukseen.* Oulun lastentarhanopettajaopisto, 73.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino, 190.

Ikola, N. & Sandvik, E. 2010. 5–6 -vuotiaiden lasten kiusaamiskokemukset päiväkodissa. Vaasan ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Karlsson, L. 2005. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Hakupäivä 6.11.2011 <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/9aea2f403dd5c1efd103f6faa1566cfc/1320598009/application/pdf/12510731/Kiusaavatko%20pienetkin%20lapset.pdf>.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2011. Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Hakupäivä 6.11.2011. <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/45cdb062469c5b3b251d0c0fa02edaf7/1320597973/application/pdf/13271105/Kiusaamisen%20ehk%C3%A4isy%20varhaiskasvatuksessa%20B5%20-%20www.pdf>.

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit, 04/2006. Sosiaalialan koulutusohjelma. Hakupäivä 2.10.2011 <http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Sosiaalialan%20koulutusohjelman%20kompetenssit%20042006.rtf>.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen Näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–27.

Laki lasten päivähoidosta 36/1973, 304/1983.

Lasma, A. & Hytti, A. 2011. ”Mee pois, sä et kuulu tänne!” Lasten ajatuksia kiusaamisesta päiväkodissa. Metropolia ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Sosionomi (AMK). Opinnäytetyö.

Mäkelä, J. 2009. Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 67.

Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääntely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 72.

Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 37.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppala, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Opetushallitus, esiopetus. 2011. Hakupäivä 6.11.2011.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys- tulkinta- ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 154–155.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Räisänen, J. 2011. Kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen ympärivuorokautisessa päiväkodissa. Laurea-ammattikorkeakoulu. Sosionomi (AMK). Opinnäytetyö.

Salmivalli, C. 2010a. Bullying and the peer group: A review. *Sisäinen lähde. Aggression and Violent Behavior* 15 (2010) 112–120.

Salmivalli, C. 2010b. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sosiaali- ja terveysministeriö. Päivähoito on hoitoa, kasvatusta ja opetusta. 2010. Hakupäivä 22.5.2011 http://www.stm.fi/lapset/palvelut_perheille/paivahoito.

Strandell, H. 1995. Päiväkotit lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56. Hakupäivä 5.3.2011 www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066.

Vilen, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Siven, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2011. Lapsuus. Erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOYpro Oy.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

LIITTEET

LIITE 1

Hyvät vanhemmat,

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa (AMK) Oulun seudun ammattikorkeakoulusta ja teemme opinnäytetyötä aiheesta *Esikouluikäisten lasten kokemuksia päiväkotikiusaamisesta* lastenne päiväkodissa. Alle kouluikäisten lasten parissa tapahtuvaa kiusaamista on tutkittu vähän, joten haluamme tuoda tutkimuksellamme esille lasten kokemuksia aiheesta. Tarkoituksenamme ei ole selvittää, tapahtuuko kyseisessä päiväkodissa kiusaamista, tai kuka on kiusaaja ja kuka kiusattu, vaan tutkimuksemme lähtee siitä olettamuksesta, että jokaisella lapsella voi olla kokemuksia päiväkotikiusaamisesta. Tavoitteenamme on tuoda lapsen ääni kuuluviin ja siten lisätä aikuisten tietoisuutta lapsen maailmasta. Tutkimustuloksista voivat hyötyä lasten kanssa työskentelevät ihmiset. Tutkimus suoritetaan toukokuun aikana päiväkodin tiloissa yhtenä tuokiona. Luemme lapsille sadun kiusaamisesta, jonka jälkeen lapset piirtävät aiheesta. Lopuksi lapset sadutetaan yksitellen piirroksistaan. Lasten kertomat tarinat toimivat tutkimuksemme aineistona. Päiväkodin tai lasten nimiä ei mainita opinnäytetyössämme lasten yksityisyyden takaamiseksi ja aineisto tuhotaan tutkimuksen päätyttyä. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja lapsella on mahdollisuus halutessaan vetäytyä tilanteesta koko tutkimuksen suorittamisen ajan. Jos tutkimuksen aikana ilmenee jotain huolta herättävää, keskustelemme siitä yhdessä päivähoiton työntekijöiden ja lasten vanhempien kanssa. Antamalla lapsellenne luvan osallistua tutkimukseen, autatte kehittämään varhaiskasvatuksen lapsilähtöisyyttä ja sitä kautta lasten turvallista kasvua ja kehitystä päivähoidossa.

Halutessanne voitte kysyä lisätietoja tutkimuksesta sähköpostitse tai puhelimitse

Elina Juntunen

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXX

Lotta Juntunen

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXX

Lapseni SAA osallistua tutkimukseen.

☐

Lapseni EI saa osallistua tutkimukseen.

☐

Lapsen nimi:

Huoltajan nimi:

Päivämäärä ja allekirjoitus:

TAULUKKO 1. Kuvaileva rakenne. Taustatietoa ajasta, paikasta, ihmisistä ja muusta kontekstista.

Kuvaileva Rakenne	Tapahtumapaikka <ul style="list-style-type: none"> • piha • linna 	<p>”Ne on ulkona.”</p> <p>”Olipa kerran linna...”</p>
	Henkilöhahmot <ul style="list-style-type: none"> • kiusaaja • uhri • sovittelija • riitelijät 	<p>”Niitä oli kolme ja siinä oli yksi poika ja kaksi tyttöä.”</p> <p>”Nuo on riitapukarit.”</p> <p>”Tuo olen minä, tuo on Jesse mun isovelji ja tossa on ope.”</p>
	Tunne <ul style="list-style-type: none"> • vihaisuus 	<p>”Ne on vihaisia.”</p>

TAULUKKO 2. Tapahtuman rakenne. Mitä narratiivissa on tapahtunut.

TAPAHTUMAN RAKENNE	Fyysinen väkivalta <ul style="list-style-type: none"> • lyöminen • töniminen 	<p>”Tuo on lyönyt tota...”</p> <p>”--löi sitä poikaa niin, että veri tuli nenästä--”</p> <p>”--tönäisi Ullaa--”</p>
	Henkinen väkivalta <ul style="list-style-type: none"> • väkivallalla uhkaaminen • rumasti puhuminen 	<p>”--poika sanoi tytölle jostain rumaa--”</p> <p>”Minä lyön sinua.”</p>
	Kiusatun reaktio <ul style="list-style-type: none"> • itkeminen • avunpyyntö • tappelu 	<p>”--se itkee.”</p> <p>”--Ulla huusi Essi Essi tule apuun.”</p> <p>”--alkoi hirveä tappelu--”</p>
	Ulkopuolisen reaktio <ul style="list-style-type: none"> • kiusaamisen/riitelyn kieltäminen • sovittelu 	<p>”--kuningas sanoi, ettei saakaan kiusata.”</p> <p>”Mä sanon, että lopettakaa riitely.”</p> <p>”Sopikaa riitanne.”</p>
	Sovinto <ul style="list-style-type: none"> • anteeksipyyntö 	<p>”--pyysi anteeksi.”</p>

TAULUKKO 3. Arvioiva rakenne. Kertojan mielipide tapahtumista ja hänelle tärkeistä asioista narratiivissa.

ARVIOIVA RAKENNE	Kiusaaminen on väärin <ul style="list-style-type: none"> • ei saa lyödä • ymmärtää tehneensä väärin 	<p>”Ettei toista saa lyyä.”</p> <p>”--poika ymmärsi, että hän oli tehnyt väärin--”</p>
	Kun ei kiusaa, tulee hyvä mieli	<p>”Niin kummallekin tulee hyvä mieli.”</p>